



**Maria Raquel Maia  
Resende**

**Música na multideficiência:  
Impacto na qualidade de vida e no comportamento  
pessoal e social de uma comunidade em particular**



**Maria Raquel Maia  
Resende**

**Música na multideficiência:  
Impacto na qualidade de vida e no comportamento  
pessoal e social de uma comunidade em particular**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus Pais, por terem facilitado as condições que me permitiram dedicar a 100% a este projeto.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor António Manuel Chagas Rosa  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

vogal - arguente principal

Doutora Daniela da Costa Coimbra  
professora adjunta da Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo - ESMAE

vogal - orientadora

Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Maria da Silva Santana  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

Queria agradecer à Tânia por acreditar em mim, por nunca desistir de mim e por ser a luz que ilumina o meu caminho. Sem ela não estaria onde estou.

Queria agradecer à minha orientadora por ter abraçado este projeto quando este era ainda só um esboço, por me ter aceite como eu sou, por ter visto quem eu sou, por me ter apoiado e guiado neste percurso.

Queria agradecer à comunidade do CASCI que possibilitou este estudo e se disponibilizou por ele e por mim.

**palavras-chave**

Música, (Multi)deficiência, Qualidade de vida, Comportamento Pessoal e Social, Participação cívica

**resumo**

A presente investigação reflete um estudo que investiga o impacto da música na melhoria da qualidade de vida de uma população de adultos com deficiência mental e/ou sensorial e/ou motora, ao nível dos comportamentos individuais e sociais, e das capacidades de comunicação e expressão interpessoal. Com ele, tenciona-se trilhar um caminho na aceitação e valorização de cada indivíduo enquanto ser individual e social, encarando os seus aspetos singulares, biológicos e sociais como oportunidades de exploração de capacidades e particularidades, e investigando a concretização destes ideais através da música. Neste sentido, durante o ano letivo de 2014/2015, conduziu-se uma intervenção prática semanal junto de uma comunidade com multideficiência que frequenta um Centro de Atividades Ocupacionais de uma Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Ílhavo. Após terem sido delineados objetivos específicos para o grupo e objetivos individuais para cada um dos elementos da amostra, realizaram-se dois períodos de experimentação, entre os quais se procedeu à aferição de ferramentas. Os resultados das sessões implementadas foram avaliados através de uma escala de avaliação e de questionários. Provou-se que todos os objetivos foram concretizados e concluiu-se que a música pode proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida de uma população com deficiência ou incapacidade. A proposta não é de inclusão, mas sim de não exclusão, sendo o projeto musical um agente dinamizador e consciencializador de princípios éticos de uma cidadania mais participativa.

**keywords**

Music, (Multiple)disability, Quality of life, Personal and Social Behaviour, Civic Engagement

**abstract**

The present investigation reflects a study of the impact of music on the improvement in the quality of life of adults with mental, and/or sensory, and/or motor disability, with regard to both their individual or social behaviour and their interpersonal communication and expression abilities. It intends to positively contribute to the acceptance and appreciation of every person, viewing their specific, biological and social traits as opportunities to explore distinctive features and skills, while assessing the fulfilling of these aims through music. To this end, during the 2014/2015 academic year, a practical weekly intervention programme was held among a community of individuals with multiple disabilities attending an Occupational Activities Centre at a Private Welfare Institution situated in the town of Ílhavo. After specific goals for the group, as well as individual aims for each of the sample members, were formulated, two experimentation periods were carried out and measuring tools were used in between. The results of the implemented sessions were evaluated with an assessment scale and a questionnaire. There was evidence that all the goals were achieved and that music can significantly improve the quality of life of people with disability. The aim of the proposal is non-exclusion, rather than inclusion, the musical project being a dynamic force, able to increase one's awareness of the ethical principles which participative citizenship requires.

<b>ÍNDICE</b>	
ÍNDICE .....	1
ÍNDICE DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	5
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS .....	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	7
ÍNDICE DE TABELAS .....	8
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>I – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>15</b>
<b>1. REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. DEFINIÇÕES .....</b>	<b>17</b>
1.1.1. DEFICIÊNCIA MENTAL VERSUS DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL .....	18
1.1.2. PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO .....	21
1.1.3. PARALISIA CEREBRAL.....	24
1.1.4. MULTIDEFICIÊNCIA.....	28
<b>1.2. COMPORTAMENTO PESSOAL E SOCIAL .....</b>	<b>30</b>
1.2.1. INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA .....	31
1.2.2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS .....	33
1.2.3. CENTRO DE ATIVIDADES OCUPACIONAIS .....	35
1.2.4. QUALIDADE DE VIDA .....	37
<b>1.3. O IMPACTO DA MÚSICA NA TRANSFORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO PESSOAL E SOCIAL DE UMA POPULAÇÃO.....</b>	<b>40</b>
1.3.1. MÚSICA NA MULTIDEFICIÊNCIA .....	43
<b>II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>47</b>
<b>2. DELINEAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1. ETAPAS DO PROCEDIMENTO .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2. METODOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
<b>2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....</b>	<b>57</b>
2.3.1. CENTRO DE ACÇÃO SOCIAL DO CONCELHO DE ÍLHAVO.....	57
2.3.2. CENTRO DE ATIVIDADES OCUPACIONAIS 1 – SALA AMIZADE .....	60
<b>2.4. OBJETIVOS .....</b>	<b>65</b>
2.4.1. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS.....	65
2.4.2. OBJETIVOS INDIVIDUAIS .....	68
<b>2.5. FERRAMENTAS DE OBTENÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>73</b>
2.5.1. CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO.....	73
2.5.2. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	80
2.5.3. CONSTRUÇÃO E ADAPTAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO .....	88
2.5.4. IDEALIZAÇÃO DA ESTRUTURA DAS SESSÕES .....	89
<b>3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>95</b>
<b>3.1. CALENDARIZAÇÃO, ASSIDUIDADE E DURAÇÃO DAS SESSÕES .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2. GRUPO 1 – AL. ....</b>	<b>98</b>
3.2.1. RESULTADOS I.....	98
3.2.2. RESULTADOS II.....	103

<b>3.3. GRUPO 1 – F.</b>	<b>107</b>
3.3.1. RESULTADOS I	107
3.3.2. RESULTADOS II	110
<b>3.4. GRUPO 1 – M.</b>	<b>114</b>
3.4.1. RESULTADOS I	114
3.4.2. RESULTADOS II	117
<b>3.5. GRUPO 1 – P.</b>	<b>121</b>
3.5.1. RESULTADOS I	121
3.5.2. RESULTADOS II	124
<b>3.6. GRUPO 2 – G.</b>	<b>128</b>
3.6.1. RESULTADOS I	128
3.6.2. RESULTADOS II	131
<b>3.7. GRUPO 2 – JP.</b>	<b>135</b>
3.7.1 RESULTADOS I	135
3.7.2. RESULTADOS II	138
<b>3.8. GRUPO 2 – N.</b>	<b>142</b>
3.8.1. RESULTADOS I	142
3.8.2. RESULTADOS II	145
<b>3.9. GRUPO 2 – V.</b>	<b>148</b>
3.9.1. RESULTADOS I	148
3.9.2. RESULTADOS II	152
<b>3.10. COMPARAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>155</b>
3.10.1. ATRAVÉS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO	155
3.10.2. ATRAVÉS DA COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS COM OS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO	160
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>165</b>
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	166
PISTAS DE REFLEXÃO E DE INVESTIGAÇÃO PARA O FUTURO	167
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO A – CARTA À DIREÇÃO DO CAO</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO B – RECOLHA DE DADOS</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO C – GLOSSÁRIO DE TERMOS MÉDICOS</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO D – ESCALAS DE AVALIAÇÃO PREENCHIDAS</b>	<b>190</b>
1. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA AL. (I)	191
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA AL. (II)	193
2. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO F. (I)	196
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO F. (II)	198
3. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA M. (I)	201
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA M. (II)	204
4. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO P. (I)	206
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO P. (II)	209
5. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO G. (I)	212
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO G. (II)	214
6. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO JP. (I)	217
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO JP. (II)	219

7. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO N. (I) .....	222
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO N. (II) .....	225
8. PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA V. (I) .....	228
PREENCHIMENTO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DA V. (II) .....	230
<b>ANEXO E – QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS.....</b>	<b>234</b>
1. QUESTIONÁRIO DA AL. (I) .....	235
QUESTIONÁRIO DA AL. (II) .....	237
2. QUESTIONÁRIO DO F. (I) .....	240
QUESTIONÁRIO DO F. (II) .....	242
3. QUESTIONÁRIO DA M. (I) .....	245
QUESTIONÁRIO DA M. (II) .....	247
4. QUESTIONÁRIO DO P. (I) .....	250
QUESTIONÁRIO DO P. (II) .....	252
5. QUESTIONÁRIO DO G. (I) .....	255
QUESTIONÁRIO DO G. (II) .....	258
6. QUESTIONÁRIO DO JP. (I) .....	260
QUESTIONÁRIO DO JP. (II) .....	263
7. QUESTIONÁRIO DO N. (I) .....	265
QUESTIONÁRIO DO N. (II) .....	268
8. QUESTIONÁRIO DA V. (I) .....	270
QUESTIONÁRIO DA V. (II) .....	273
9. MOMENTOS X .....	276
<b>ANEXO F – GUIÕES E RESULTADOS DESCRITIVOS DAS SESSÕES .....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO G – TABELA DE INSTRUÇÕES INDIVIDUAIS .....</b>	<b>301</b>
<b>ANEXO H – COMPARAÇÃO DE RESULTADOS (GRÁFICOS) .....</b>	<b>307</b>
<b>ANEXO I – COMPARAÇÃO DE RESULTADOS (QUESTIONÁRIO VERSUS ESCALA DE AVALIAÇÃO)</b>	<b>320</b>
<b>ANEXO J – CANÇÕES.....</b>	<b>323</b>
<b>ANEXO K – PARTITURAS .....</b>	<b>325</b>



## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

- AAIDD** – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- APA** – American Psychiatric Association
- CAO** – Centro de Atividades Ocupacionais
- CASCI** – Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo
- CID** – Classificação Internacional de Doenças
- CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- DID** – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
- DSM-IV** – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (publicado em 1994)
- DSM-5** – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (publicado em 2013)
- IMTAP** – Individualized Music Therapy Assessment Profile
- INR** – Instituto Nacional para a Reabilitação
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAIPDI** – Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade
- PC** – Paralisia Cerebral
- PEA** – Perturbações do Espectro do Autismo
- SR** – Síndrome de Rett
- WHOQOL** – World Health Organization Quality of Life





## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Características e consequências da multideficiência (adaptado de Nunes & Amaral, 2008)	28
Esquema 2: Etapas do processo de investigação (adaptado de Quivy & Campenhoudt, 2005)	53
Esquema 3: Respostas sociais do CASCI	59
Esquema 4: Objetivos do projeto educativo	65
Esquema 5: Relação entre os objetivos gerais e específicos do projeto educativo	68
Esquema 6: Objetivos individuais do grupo 1	69
Esquema 7: Objetivos individuais do grupo 2	71
Esquema 8: Processo cíclico do método de avaliação deste projeto	73
Esquema 9: Esquema base das sessões de música	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Imagens do CASCI	59
Figura 2: Imagens dos instrumentos de percussão originais e dos instrumentos construídos e adaptados	89

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género da amostra	60
Gráfico 2: Idades dos elementos da amostra	61
Gráfico 3: Duração média das sessões I (em minutos)	96
Gráfico 4: Duração média das sessões II (em minutos)	97
Gráfico 5: Objetivos individuais da AL. (I)	98
Gráfico 6: Duração da cessação de movimentos estereotipados da AL. (I)	99
Gráfico 7: Objetivos específicos 1 e 2 da AL. (I)	100
Gráfico 8: Objetivos específicos 3 e 4 da AL. (I)	100
Gráfico 9: Objetivo geral da AL. (I)	102
Gráfico 10: Objetivos individuais da AL. (II)	103
Gráfico 11: Duração da cessação de movimentos estereotipados da AL. (I e II)	104
Gráfico 12: Objetivos específicos 1 e 2 da AL. (II)	104
Gráfico 13: Objetivos específicos da AL. (II)	105
Gráfico 14: Objetivo geral da AL. (II)	106
Gráfico 15: Objetivos individuais do F. (I)	107
Gráfico 16: Objetivos específicos 1 e 2 do F. (I)	108
Gráfico 17: Objetivos específicos 3 e 4 do F. (I)	108
Gráfico 18: Objetivo geral do F. (I)	110
Gráfico 19: Objetivos individuais do F. (II)	111
Gráfico 20: Objetivos específicos 1 e 2 do F. (II)	112
Gráfico 21: Objetivos específicos 3 e 4 do F. (II)	112
Gráfico 22: Objetivo geral do F. (II)	113
Gráfico 23: Objetivo individual da M. (I)	114
Gráfico 24: Objetivos específicos 1 e 2 da M. (I)	115
Gráfico 25: Objetivos específicos 3 e 4 da M. (I)	115
Gráfico 26: Objetivo geral da M. (I)	117
Gráfico 27: Objetivo individual da M. (II)	118
Gráfico 28: Objetivos específicos 1 e 2 da M. (II)	118
Gráfico 29: Objetivos específicos 3 e 4 da M. (II)	119
Gráfico 30: Objetivo geral da M. (II)	120
Gráfico 31: Objetivos individuais do P. (I)	121

Gráfico 32: Objetivos específicos 1 e 2 do P. (I) .....	122
Gráfico 33: Objetivos específicos 3 e 4 do P. (I) .....	122
Gráfico 34: Objetivo geral do P. (I) .....	123
Gráfico 35: Objetivos individuais do P. (II) .....	124
Gráfico 36: Comportamentos desajustados do P. (I e II).....	125
Gráfico 37: Objetivos específicos 1 e 2 do P. (II) .....	125
Gráfico 38: Objetivos específicos 3 e 4 do P. (II) .....	126
Gráfico 39: Objetivo geral do P. (II) .....	126
Gráfico 40: Objetivos individuais do G. (I) .....	128
Gráfico 41: Objetivos específicos 1 e 2 do G. (I) .....	129
Gráfico 42: Objetivos específicos 3 e 4 do G. (I) .....	129
Gráfico 43: Objetivo geral do G. (I).....	131
Gráfico 44: Objetivos individuais do G. (II) .....	132
Gráfico 45: Objetivos específicos 1 e 2 do G. (II) .....	132
Gráfico 46: Objetivos específicos 3 e 4 do G. (II) .....	133
Gráfico 47: Objetivo geral do G. (II) .....	133
Gráfico 48: Objetivos individuais do JP. (I) .....	135
Gráfico 49: Objetivos específicos 1 e 2 do JP. (I) .....	136
Gráfico 50: Objetivos específicos 3 e 4 do JP. (I) .....	136
Gráfico 51: Objetivo geral do JP. (I) .....	138
Gráfico 52: Objetivos individuais do JP. (II) .....	139
Gráfico 53: Objetivos específicos 1 e 2 do JP. (II) .....	140
Gráfico 54: Objetivos específicos 3 e 4 do JP. (II) .....	140
Gráfico 55: Objetivo geral do JP. (II) .....	141
Gráfico 56: Objetivos individuais do N. (I) .....	142
Gráfico 57: Objetivos específicos 1 e 2 do N. (I) .....	143
Gráfico 58: Objetivos específicos 3 e 4 do N. (I) .....	143
Gráfico 59: Objetivo geral do N. (I) .....	144
Gráfico 60: Objetivos individuais do N. (II) .....	145
Gráfico 61: Objetivos específicos 1 e 2 do N. (II) .....	146
Gráfico 62: Objetivos específicos 3 e 4 do N. (II) .....	146
Gráfico 63: Objetivo geral do N. (II) .....	147
Gráfico 64: Objetivos individuais da V. (I) .....	148
Gráfico 65: Objetivos específicos 1 e 2 da V. (I) .....	149
Gráfico 66: Objetivos específicos 3 e 4 da V. (I) .....	150
Gráfico 67: Objetivo geral da V. (I) .....	151
Gráfico 68: Objetivos individuais da V. (II) .....	152
Gráfico 69: Objetivos específicos 1 e 2 da V. (II) .....	152
Gráfico 70: Objetivos específicos 3 e 4 da V. (II) .....	153
Gráfico 71: Objetivo geral da V. (II) .....	154

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da paralisia cerebral quanto ao tônus muscular (adaptado de Almeida, 2011)	26
Tabela 2: Caracterização da paralisia cerebral quanto à distribuição topográfica (adaptado de Almeida, 2011) .....	27
Tabela 3: Data da criação e localização das infraestruturas do CASCI .....	58
Tabela 4: Quadro clínico do grupo 1 .....	62
Tabela 5: Quadro clínico do grupo 2 .....	62
Tabela 6: Tabela 1 do formulário de admissão .....	63
Tabela 7: Tabela 2 do formulário de admissão .....	64
Tabela 8: Domínio da Motricidade Global da escala de avaliação .....	76
Tabela 9: Domínio da Motricidade Fina da escala de avaliação .....	76

Tabela 10: Domínio Sensorial da escala de avaliação.....	76
Tabela 11: Domínio da Comunicação Recetiva da escala de avaliação .....	77
Tabela 12: Domínio da Comunicação Expressiva da escala de avaliação .....	77
Tabela 13: Domínio da Cognição da escala de avaliação.....	77
Tabela 14: Domínio Emocional da escala de avaliação.....	78
Tabela 15: Domínio Social da escala de avaliação .....	78
Tabela 16: Domínio da Musicalidade da escala de avaliação .....	79
Tabela 17: Domínio do Comportamento desajustado da escala de avaliação .....	79
Tabela 18: Sistema de cotação da escala de avaliação.....	79
Tabela 19: Tabela 1 do questionário I.....	82
Tabela 20: Tabela 2 do questionário I.....	83
Tabela 21: Sistema de cotação dos itens do questionário.....	83
Tabela 22: Tabela 1 do questionário II.....	85
Tabela 23: Tabela 2 do questionário II.....	86
Tabela 24: Tabela de avaliação do questionário I do Momento X.....	87
Tabela 25: Tabela de avaliação do questionário II do Momento X.....	87
Tabela 26: Plano esquemático das sessões I .....	93
Tabela 27: Plano esquemático das sessões II .....	94
Tabela 28: Duração das sessões I (em minutos).....	95
Tabela 29: Mapa de assiduidade das sessões I.....	95
Tabela 30: Duração das sessões II (em minutos) .....	96
Tabela 31: Mapa de assiduidade das sessões II.....	96
Tabela 32: Comparação dos valores obtidos entre a sessão 1 e a sessão 7 (I), em função dos objetivos específicos acima enumerados .....	155
Tabela 33: Comparação dos valores obtidos entre a sessão 2 e a sessão 8 (II), em função dos objetivos acima enumerados .....	156



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas verificou-se em Portugal um interesse crescente e, por conseguinte, um desenvolvimento nas políticas de reabilitação e inclusão social das pessoas portadoras de deficiência. Uma nova abordagem da deficiência, combinando as dimensões médica, política, social e pessoal, emerge no horizonte da sociedade portuguesa e da consciência de cada cidadão. O conceito de cidadania é, porém, uma tendência imberbe no nosso país, tendo surgido apenas no presente século (Fontes, 2009).

Para aprofundar um projeto coerente, que defenda e leve a cabo políticas de transformação social, é necessário ainda percorrer, a nível nacional, um caminho de empenho e entendimento afetivo, onde razão e emoção se interliguem sob princípios éticos. Cabe a cada um de nós participar ativamente na proclamação da equidade social e do respeito pela diversidade, quebrando barreiras físicas, sociais ou psicológicas, criando e ressignificando conceitos. A forma de lidar com a vulnerabilidade inerente aos cidadãos portadores de deficiência não depende, portanto, somente da sociedade e do Estado. Todos somos co-responsáveis pela construção de uma sociedade mais livre, justa, solidária e que proteja os direitos de todos os seus cidadãos, acompanhando e nutrindo oportunidades igualitárias de desenvolvimento e de criação de bem-estar, contribuindo para erradicar a marginalização, discriminação e desigualdades sociais.

Um movimento de mobilização empreendedor, em torno das nossas capacidades criadoras de soluções e capazes de transformar e ultrapassar limites, tem o potencial para combater atos de violência perpetrados contra o mundo (Uricoechea, n.d.), e para superar motivações logísticas ou sociais na origem da exclusão social.

*“Dealing with cognitive and affective functions, music provides language for communication and development of self-expression” (Sobol, 2005, s.p.).*

As palavras de Elise Sobol descrevem a essência deste Projeto Educativo. Partindo do pressuposto de que a linguagem da música permite a expressão e comunicação de sensações, sentimentos e pensamentos (Melo, 2009), investigar o efeito da mesma num contexto de educação especial revela-se sem dúvida pertinente. A música constitui um meio favorável ao desenvolvimento e formação educativa de indivíduos com características específicas e complexas, e que apresentam comportamentos pouco sociais e alienados. Numa comunidade composta por sujeitos afetados profundamente ao nível das suas funções cognitivas, sensoriais

e afetivas, a música pode ser o meio de despertar sentimentos e emoções, meio esse que é mais eficaz que a linguagem (Levitin, 2007).

A música tem um papel de elevada importância em qualquer sociedade. Apesar das diferentes culturas e contextos sociais, a música, com os seus múltiplos formatos e manifestações, está presente em inúmeras situações da vida humana (Levitin, 2007; Sacks, 2008; Tabarro et al., 2010). É, inegavelmente, uma fonte de comunicação e relacionamento entre os indivíduos, quaisquer que sejam as suas características ou particularidades, e pode tornar-se um veículo mediador de criatividade e bem-estar.

Neste sentido, a presente dissertação pretende averiguar os efeitos que a música e a sua linguagem têm na qualidade de vida e no comportamento pessoal e social de uma população portadora de multideficiência. Através da linguagem musical pretende-se criar mecanismos de comunicação com uma comunidade em específico, de modo a que os sujeitos a ela pertencentes adquiram novas formas de comunicação e expressão interpessoais. Apesar de esta intervenção não incidir sobre um contexto típico de sala de aula, a componente educativa pode estar naturalmente presente.

“See with your soul, hear with your heart, touch with the gifts that you have each been given” (Sobol, 1999, s.p.).

O meu interesse na área de investigação da música enquanto objeto potenciador de uma terapia comportamental e de capacitação ao nível da comunicação entre indivíduos tem crescido ao longo dos anos. O presente projeto deu-me a possibilidade de explorar o mundo musical como facultador de expressão e como criador de sucesso entre cidadãos com necessidades educativas especiais, muitas vezes esquecidos e discriminados pelos demais. A experiência teve como objetivo paralelo sensibilizar para novas posturas e abordagens sociais, apoiando, facilitando e enaltecendo a diferença, num combate à exclusão de pessoas que se afastam dos padrões que a sociedade instituiu como sendo normais.

Este projeto foi implementado no *Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo* (CASCI), mais especificamente num Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) dessa instituição. A sala Amizade (CAO 1) é frequentada por um grupo de jovens adultos portadores de multideficiência. Uma vez que as condições são mais severas, as deficiências profundas a vários níveis e o nível aparente de sucesso baixo, são facultadas pouquíssimas alternativas e opções na vida diária destes indivíduos. Nesta conformidade, as perguntas às quais me

proponho dar resposta são:

- Poderá a música modificar o comportamento pessoal e social dos indivíduos com multideficiência do CAO 1?
- Poderá a música criar bem-estar e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos com multideficiência do CAO 1?

Este trabalho teve uma duração aproximada de 10 meses e envolveu fases metodológicas distintas. O processo empírico consistiu na realização de 16 sessões de música divididas por dois períodos de experimentação. Através de diversos instrumentos musicais, atividades musicais e o recurso à movimentação corporal, foi meu intuito ir ao encontro das necessidades individuais de cada um dos sujeitos num diálogo sonoro dinâmico e interativo. Todas as ferramentas deste estudo foram concebidas tendo por base uma fundamentação teórica que se estabeleceu de acordo com as patologias e necessidades manifestas da amostra. A recolha dos dados e aferição dos resultados foi feita através do preenchimento de uma escala de avaliação e de questionários.

Este Documento de Apoio ao Projeto Educativo (DAPE) está dividido em duas partes, sendo que, na primeira, está feito o enquadramento e a fundamentação teórica, que serviram de suporte à investigação e, na segunda, está o estudo empírico. Este envolve a delineação e construção do projeto, e a apresentação e discussão dos resultados.

Seguindo os ideais de Lev Vygotsky, este projeto aposta nas possibilidades e potencialidades preservadas, em detrimento das limitações e impossibilidades apontadas (Dias & Lopes de Oliveira, 2013). O novo paradigma da inclusão assenta em princípios como o respeito, a solidariedade e a qualidade de vida para qualquer cidadão. À luz destes pilares e num contexto de aceitação incondicional, foi objetivo primário deste estudo a implementação de práticas musicais direcionadas à população selecionada, capazes de possibilitar um aumento do seu bem-estar e uma consequente melhoria da qualidade de vida de todos os seus elementos.





## **I – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



# 1. REVISÃO DA LITERATURA

## 1.1. DEFINIÇÕES

Lev Vygotsky<sup>1</sup> propõe uma definição de ‘deficiência’ que exclui radicalmente o conceito de definição comparativa ou normativa entre indivíduos. A sua proposta engloba mais do que a definição estritamente orgânica ou psíquica da deficiência (Beyer, 2005). Segundo Vygotsky, “o que diferencia os indivíduos, com ou sem deficiência intelectual, não se limita aos aspetos quantificáveis da inteligência mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas” (Dias & Lopes de Oliveira, 2013, p. 176). Este autor defende uma conceção da deficiência intelectual baseada na sua noção de desenvolvimento humano, que assenta na relação entre os aspetos orgânicos, os processos históricos e as vivências socioculturais dos indivíduos (Dias & Lopes de Oliveira, 2013). Neste sentido, a estruturação do contexto social, os apoios disponíveis, o sistema de valores e os significados da cultura, condicionam a importância e as implicações da ‘deficiência’. Se as possibilidades de acesso à cultura são inadequadas ou inexistentes, as características negativas da ‘deficiência’ são desta forma acentuadas (Dias & Lopes de Oliveira, 2013).

Para Reuven Feuerstein<sup>2</sup>, seguidor das ideias de Vygotsky, “a inteligência é plástica e modificável” (Tangarife, 2012, p. 1), e o ser humano é um organismo aberto, disponível e flexível à modificação desta durante toda a sua vida (Tangarife, 2012). Este autor defende que não só o ser humano é modificável, como também a sociedade e opinião pública o são e devem ser (Turra, 2007). Com esta premissa, ergue-se uma nova forma de pensar e ver o mundo e o Homem, consolidando uma proposta positiva, exequível e crente no potencial de todo e qualquer ser humano. A sua crença na teoria da modificabilidade humana<sup>3</sup> leva à alteração do prognóstico de milhares de pessoas, rumo ao otimismo e à condição de cidadania (Negri, 2004, citado por Tangarife, 2012).

---

<sup>1</sup> Psicólogo russo (1896-1934)

<sup>2</sup> Psicólogo israelense (1921-2014)

<sup>3</sup> A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural é uma proposta teórica elaborada por Reuven Feuerstein e “apresenta como premissa básica a crença na modificação do ser humano para o que é positivo e não negativo” (Costa & Pimenta, 2010, p. 1). Ao longo da vida, o homem mantém a sua capacidade própria de produzir e modificar conhecimentos num processo contínuo e dinâmico de mudança e o conceito de modificabilidade representa a capacidade deste “reagir ativamente aos estímulos, elaborando ações conscientes e com significado.” (Costa & Pimenta, 2010, p. 1)

### 1.1.1. Deficiência mental versus Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

“Na pesquisa e na prática da área da deficiência existem imprecisões dos conceitos (...) que resultam em dificuldades na aplicação e utilização do conhecimento produzido” (Amiralian et al., 2000, p. 97).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), não há uma definição única de deficiência ou de determinado tipo de deficiência, existem sim variadíssimos conceitos, uns mais divergentes que outros (Paulos, 2011). Após vinte anos de debate entre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência, o sistema de classificação da OMS foi revisto, e foi instaurado um novo modelo, o modelo biopsicossocial (Diniz, Medeiros & Squinca, 2007). Esta tentativa de organização de uma linguagem universal, que redefine a deficiência a partir da categoria biomédica para este modelo biopsicossocial (Santos & Morato, 2012), tem implicações na saúde, na educação e na sociedade.

No campo da medicina, a ‘deficiência intelectual’ é concebida como um transtorno mental ou de comportamento, e segue as definições propostas pela *American Psychiatric Association* (APA)<sup>4</sup> e pela *Classificação Internacional de Doenças* (CID) da OMS (Dias & Lopes de Oliveira, 2013). A *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*<sup>5</sup> (CIF) introduz uma mudança radical de paradigma, no sentido em que passa de um modelo puramente médico para o modelo biopsicossocial integrado da *funcionalidade*<sup>6</sup> e *incapacidade humana*<sup>7</sup> (Vale, 2009). Estes dois últimos conceitos, multidimensionais e interativos, relacionam as funções e estruturas do corpo com as atividades e a participação nas diferentes áreas da vida, e com os fatores ambientais que influenciam essas experiências (Vale, 2009),

---

<sup>4</sup> A APA é a maior associação psiquiátrica do mundo. Fundada em 1844, esta sociedade médica especializada com uma adesão de mais de 36000 psiquiatras, procura assegurar um atendimento humano e um tratamento eficaz para todas as pessoas com transtornos mentais, incluindo deficiência mental e transtornos por uso de substâncias. Os seus *Manuais de Diagnóstico e Estatística* são usados por psicólogos, médicos e terapeutas ocupacionais desde 1952, ano da criação do primeiro manual (DSM-I), e pretendem definir a forma como são feitos os diagnósticos de transtornos mentais. A versão mais atualizada, o DSM-5, saiu em maio de 2013 e é uma das bases de diagnóstico de saúde mental mais usada do mundo, fazendo da APA a voz da consciência da psiquiatria moderna.

<sup>5</sup> A *International Classification of Functioning, Disabilities and Health* (IDF), traduzida para a língua portuguesa como *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), é o novo sistema de classificação aprovado pela 54ª Assembleia Mundial de Saúde em 2001 e visa a sua utilização em adultos nos diferentes países membros. Este sistema de classificação inserido na Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization Family of International Classifications – WHO-FIC*) tornou-se num quadro de referência universal para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade, quer ao nível individual, quer ao nível da população. (Vale, 2009).

<sup>6</sup> *Funcionalidade*: termo que engloba todas as funções e estruturas do corpo, atividades e participação. “Corresponde aos aspetos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e pessoais)” (Vale, 2009, p. 233)

<sup>7</sup> *Incapacidade*: termo que inclui deficiências, limitação da atividade e restrição na participação. “Corresponde aos aspetos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais)” (Vale, 2009, p. 233).

tendo a palavra ‘deficiência’ um significado puramente biomédico, que determina a existência ou não de uma alteração na estrutura ou função do corpo da pessoa. Neste sentido, é importante que se criem condições para a otimização da *funcionalidade* das pessoas na vida sociocultural, tendo em conta as suas experiências e as suas necessidades, num trabalho conjunto de promoção da saúde biológica, individual e social, de atribuição de apoios e de remoção de barreiras. A utilização e aplicação da CIF em diferentes setores, que incluem além da saúde, a educação, o trabalho, a economia, políticas sociais, entre outros, torna-a num “instrumento apropriado para o desenvolvimento de legislação internacional sobre os direitos humanos bem como de legislação a nível nacional” (CIF-OMS, 2003, p. 8).

Em todo o mundo são revistos construtos, moldados pelas políticas sociais e pelos contextos socioculturais (Smith, 2002, citado por Santos & Morato, 2012), e adoptadas novas terminologias no que concerne à “melhor maneira de se fazer referência aos indivíduos que enfrentam algum grau de limitação ou restrição funcional” (OMS, 2004, p. 215). A 11ª definição proposta pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*<sup>8</sup> teve um impacto substancial no processo de mudança da definição, na conceção e nas práticas profissionais relacionadas com a ‘deficiência intelectual’ em todo o mundo (Alonso & Schalock, 2010). Portugal não é exceção e vivencia também um clima de transformação e de mudança, onde as perspetivas se orientam com vista a um paradigma mais ecológico, no qual o conceito se baseia na interação da pessoa com os fatores contextuais (OMS, 2004; Alonso & Schalock, 2010). Os termos historicamente mais utilizados a nível internacional foram ‘deficiência mental’, de 1908 a 1958, e ‘retardo mental’, de 1959 a 2009 (Alonso & Schalock, 2010). Segundo a literatura consultada respeitante ao presente século, a discussão em torno da terminologia mais acertada para fazer referência às pessoas que apresentam características diferentes dos valores normativos é forte e intensa. Uma proposta de alteração da nomenclatura em português, proposta por Santos e Morato (2012), vem ao encontro das conceções e terminologias adotadas pela língua inglesa, e a sua principal mudança prende-se precisamente com o enfoque na qualidade da interação referida, em oposição a uma atenção voltada exclusivamente para os défices individuais. A crença de Santos e Morato de que a

---

<sup>8</sup> AAIDD, (antes intitulada *American Association on Mental Retardation - AAMR*), é a maior e mais antiga organização interdisciplinar de profissionais e cidadãos com dificuldades intelectuais e de desenvolvimento. Foi fundada em 1876 e publicou onze edições do seu manual de definição entre 1908 e 2010. O 11º manual intitula-se *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* e é o último manual publicado até à data, contendo uma abordagem ampla, detalhada e aprofundada com base na compreensão científica mais recente. Esta comunidade e a sua importante missão lideram mundialmente o campo da deficiência intelectual e de desenvolvimento.

palavra ‘deficiência’ é mais estigmatizante (Santos & Morato, 2012), no sentido em que evidencia imperfeições ou défices, leva à substituição deste termo por ‘dificuldade’. Note-se que, na língua portuguesa, a palavra ‘deficiência’ “denota um carácter negativo e pejorativo (...) associado à irrecuperabilidade e inutilidade das pessoas designadas como deficientes” (Santos & Morato, 2012, p. 7). Para além disso, o termo ‘deficiência mental’ mantém um carácter controverso e confuso, não possuindo, atualmente, qualquer valor científico (Santos & Morato, 2012). Fernald et al. (1996) salientaram a controversa questão do uso dos termos ‘deficiência mental’, ‘dificuldade de aprendizagem’ e ‘incapacidade intelectual’ ao longo da história, referindo as dificuldades de encontrar um consenso sobre os termos relativos às incapacidades de maneira a transmitir claramente e dignamente a informação (Amiralian et al., 2000). Os mesmos autores salientaram a problemática como sendo mais profunda relativamente à comunicação internacional, sugerindo “a construção de pontes culturais que possam facilitar a comunicação e a compreensão” (p. 100). A proposta de renomeação do termo Deficiência Mental/Intelectual para Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) por Santos & Morato (2012) vem dar voz à filosofia adaptativa e social explanada, sentida a nível mundial. A DID, enquanto construto sócio-ecológico, representa uma base lógica para proporcionar apoios individualizados, é menos ofensiva e mais consistente com a terminologia internacional. A premissa inerente de que as dificuldades podem ser minimizadas, ou até ultrapassadas, cria uma conotação positiva a este conceito que se poderá repercutir na avaliação, intervenção, escolarização e provisão de apoios para estes indivíduos (Santos & Morato, 2012). Diniz, Medeiros & Squinca (2007) afirmam que a experiência da desigualdade pela deficiência resulta mais de estruturas sociais pouco sensíveis do que propriamente das lesões no corpo físico. Uma nova terminologia pode portanto potenciar uma nova forma de pensar o ser humano, neutralizando a carga negativa social face a esta condição, gerando atitudes e expectativas positivas e aproximando as pessoas.

O julgamento está sobretudo na mente de cada um. Qualquer que seja a definição ou qualquer que seja a terminologia usada pela sociedade, a descredibilização, a marginalização e o estigma estão, acima de tudo e em primeiro lugar, em cada um de nós. As expressões utilizadas podem ser as corretas, de acordo com as referências nacionais e mundiais, no entanto, podem possuir um carácter depreciativo individual. Em contrapartida, aquele que não está ciente das implicações sociais que tal expressão poderá causar, pode empregar o termo ‘deficiente’ sem qualquer carga negativa. Ainda assim, faz sentido atender a uma terminologia

cuidada, que se baseia numa reflexão científica e social, uma vez que vivemos num mundo que tem dificuldade em existir sem nomes, sem palavras. E uma questão é pensar em valores normativos que correspondem à média, no sentido literal da palavra, outra questão completamente distinta é fazer julgamentos de valor onde essa “média” é considerada o melhor.

### **1.1.2. Perturbações do Espetro do Autismo**

O termo autismo foi originalmente definido por Leo Kanner em 1943 (Garcia & Rodriguez, 1997). Posteriormente, numerosos estudos trouxeram novos modos de compreensão relativamente à natureza da síndrome do autismo e às suas características. Segundo a definição dada pela Associação Americana de Psiquiatria, as Perturbações do Espetro do Autismo (PEA) “são uma síndrome neurocomportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional” (APA, 2013, s.p). O último *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, publicado por esta associação em Maio de 2013, o DSM-5, sofreu alterações na classificação das PEA em busca de critérios mais úteis e exatos, medicamente e cientificamente revistos, para diagnosticar indivíduos com autismo ou seus distúrbios associados. As características essenciais das PEA consistem em “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.” (DSM-5, 2013, p. 53). Os défices podem manifestar-se com maior ou menor intensidade desde o início da infância e em vários contextos, limitando e prejudicando o funcionamento na vida diária. Estes distúrbios neurológicos complexos afetam o funcionamento do cérebro podendo causar problemas com o pensamento, os sentimentos, a linguagem e a capacidade de relacionamento com os outros (APA, 2015).

Relativamente à etiologia das PEA, surgiram inúmeras teorias desde 1943 que tinham dificuldade em demonstrar uma resposta coerente e universalmente aceite. Num artigo recentemente publicado na *Korean Journal of Pediatrics*, as PEA são transtornos orgânicos de neurodesenvolvimento, causados por fatores genéticos ou neurobiológicos, e não por fatores psicológicos ou ambientais (Kim, 2015).



O quadro clínico do autismo apresenta uma tríade sintomática nos campos da comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos, podendo a gravidade destas dificuldades variar de acordo com o contexto ou com o tempo (DSM-5, 2013). Atendendo à apresentação das características clínicas das PEA apresentadas por Oliveira (2006) e à anterior classificação proposta pela APA (DSM-IV, 1994, 2000), a sintomatologia divide-se em três domínios a considerar: interação social, comunicação e comportamento repetitivo. No primeiro domínio os défices podem manifestar-se através da “redução da utilização de comportamentos não verbais que fazem parte das relações sociais como o olhar, a mímica facial, a postura e os gestos, da pobreza da partilha do prazer e dos interesses com os outros e da dificuldade em desenvolver relações sociais com os pares, não se envolvendo em jogos, brincadeiras ou tarefas de natureza coletiva” (Oliveira, 2006, p. 20). A mesma autora refere que o domínio da comunicação varia entre a completa ausência de comunicação até à existência de uma linguagem fluente, ainda que com dificuldades na compreensão de questões complexas e no uso da pragmática social. É frequente a ecolália (ver anexo C) imediata e diferida (Oliveira, 2006). Finalmente, no domínio do comportamento repetitivo, a pediatra Guiomar Oliveira relata a existência de padrões de interesses comportamentais considerados anormais por serem repetitivos, estereotipados, intensos ou invulgares. Como exemplos sugestivos é comum existir o brincar repetitivo, o interesse exagerado por temas específicos ou por objetos sem a sua utilização funcional ou simbólica, as perguntas e os comportamentos motores estereotipados, sendo que estes últimos são considerados patológicos se se prolongam para além dos dois anos de idade (Oliveira, 2006). Para além deste quadro sintomatológico correspondente aos domínios supra citados, é importante mencionar também a existência de respostas anómalas aos estímulos sensoriais e à capacidade de processamento dos mesmos (Oliveira, 2006, 2007).

Wing e Allen, citados por Oliveira (2006), “transmitiram a ideia da existência de quadros clínicos que, embora apresentando em comum a tríade clínica nuclear, diferiam entre si pelas capacidades linguística, cognitiva e pela severidade comportamental, apresentando-se num leque (espectro) de gravidade” (p. 21). Neste seguimento, há uma variação acentuada no grau de afetação da patologia que abrange, por um lado, indivíduos socialmente distantes, com baixo potencial ao nível cognitivo e com um grave comportamento repetitivo, e no extremo oposto indivíduos com um potencial intelectual normal ou mesmo bom, e com boas capacidades linguísticas (Oliveira, 2006).

A expressão clínica das PEA varia portanto de indivíduo para indivíduo e ao longo das

suas vidas, e as comorbilidades<sup>9</sup> influenciam igualmente o comportamento podendo até agravar o prognóstico substancialmente (FPDA, 2015; Oliveira, 2007). Entre estas destacam-se o déficit intelectual, a epilepsia, os distúrbios de sono e outros comportamentos disruptivos (Oliveira, 2007). No que concerne ao déficit intelectual e segundo os estudos epidemiológicos mencionados por Oliveira (2007), considera-se que “todos os indivíduos com autismo manifestam algum déficit cognitivo” (p. 4). Relativamente à epilepsia (ver anexo C) enquanto diagnóstico de comorbilidade, esta “está associada a maior deficiência intelectual e menor capacidade verbal” (DSM-5, 2013, p. 56). As intervenções educacionais e comportamentais devem ser prioritárias portanto nas seguintes áreas: comunicação funcional espontânea, ensino de competências sociais em diferentes ambientes, competências de lazer, desenvolvimento cognitivo, abordagens proativas aos problemas de comportamento e competências funcionais que favoreçam a autonomia e a independência (Kim, 2015).

Segundo o DSM-5 (2013), o transtorno do espectro autista “engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV” (p. 809). Assim, aqueles que anteriormente eram classificados com perturbação autística, de Asperger ou perturbação global do desenvolvimento, passam a ser diagnosticados com PEA (FPDA, 2015). “Os distúrbios invasivos de desenvolvimento associados incluem a Síndrome de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Infância, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação” (FPDA, 2015, s.p).

A título de curiosidade, segundo o artigo de Kim (2015, p. 9), a prevalência do autismo aumentou dramaticamente e foi atualmente reconhecida como um dos transtornos de desenvolvimento mais comuns.

### **Síndrome de Rett**

A Síndrome de Rett (SR) foi descrita pela primeira vez por Andreas Rett em 1966 (Lewis & Wilson, 1999). Esta doença genética grave e progressiva ocorre quase exclusivamente em crianças do sexo feminino (Lira, 2010; Pazeto et al., 2013). Hagberg e Will-Engerstrom identificaram, vinte anos mais tarde, os quatro estágios típicos de desenvolvimento desta desordem: estagnação precoce, rapidamente destrutivo, pseudo-estacionário e deterioração motora tardia (Lira, 2010).

Segundo a classificação da CID-10 da OMS, é um dos Transtornos Globais do

---

<sup>9</sup> Doença individualizada, com características e propriedades inerentes à patologia.

Desenvolvimento, sendo este “um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Pazeto et al., 2013, p. 23). A sintomatologia clínica característica da SR inclui alterações respiratórias, escoliose, distúrbios gastrointestinais, hiper e/ou hipotonia (ver anexo C), espasticidade (ver anexo C), estereotipias manuais (torção ou aperto de mãos) e/ou bucais, epilepsia, entre outros (Lira, 2010). A caracterização clínica é ampla e diversificada, e os aspetos atrás enumerados podem surgir em diferentes momentos de desenvolvimento. Na maioria dos casos de SR a fala está fortemente comprometida ou totalmente ausente (Pazeto et al., 2013). Em contrapartida, segundo Hagberg, citado por Pazeto et al. (2013) e Amorosino, citado por Lira (2010), o contacto visual é intenso e expressivo, sugerindo o desenvolvimento de uma forma de comunicação alternativa. Os movimentos estereotipados são fortemente sugestivos e há um défice generalizado no desenvolvimento motor dos indivíduos com SR (Pazeto et al., 2013). Num estudo de Amorosino de 2006, concluiu-se que “a idade mental das portadoras da Síndrome de Rett é de aproximadamente 3 anos” (Lira, 2010, p. 21).

A SR é uma das causas mais frequentes de deficiência múltipla severa em crianças do sexo feminino (Pazeto et al., 2013). O diagnóstico é feito, fundamentalmente, através de critérios clínicos, todavia, existem várias alternativas de intervenção em diferentes áreas que procuram melhorar a qualidade de vida de pessoas com SR e minimizar as alterações ocorridas durante o desenvolvimento da desordem (Pazeto et al., 2013).

### **1.1.3. Paralisia Cerebral**

Encefalopatia crónica não progressiva, ou Paralisia Cerebral (ver anexo C), é uma lesão que afeta os movimentos do corpo e a coordenação motora e foi descrita pela primeira vez em 1843 por Willian John Little (Rotta, 2002). Sigmund Freud introduziu o segundo termo dez anos mais tarde, tendo unificado as diversas manifestações clínicas da Paralisia Cerebral numa única síndrome. A Paralisia Cerebral (PC) foi definida como “um distúrbio do movimento ou da postura decorrente de lesão cerebral não progressiva, que ocorre durante o período do desenvolvimento cerebral, limitando-se à infância” (Funayama et al., 2000, p. 155). Porém, o recurso a novas técnicas de imagiologia cerebral e os estudos sobre a neurobiologia e patologias associadas com o desenvolvimento cerebral, precipitaram uma revisão da sua definição e classificação (Rosenbaum et al., 2007). O *International Executive Committee for the*

*Definition of Cerebral Palsy* propôs em 2006 uma nova definição que procura fornecer uma linguagem comum que melhore a comunicação para clínicos, investigadores, profissionais de saúde, famílias e público em geral (Rosenbaum et al., 2007):

“Cerebral palsy describes a group of permanent disorders of the development of movement and posture, causing activity limitation, that are attributed to non-progressive disturbances that occurred in the developing fetal or infant brain. The motor disorders of cerebral palsy are often accompanied by disturbances of sensation, perception, cognition, communication and behaviour, by epilepsy, and by secondary musculoskeletal problems” (Colver, Fairhurst & Pharoah, 2014, p. 1240).

Como se vê mais claramente nesta definição, as desordens motoras da PC são frequentemente acompanhadas por distúrbios da sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento, pela epilepsia e por problemas músculo-esqueléticos secundários. Salienta-se também que as perturbações motoras advindas da lesão cerebral primária são de carácter permanente e mutável (Chagas et al., 2008). As sequelas podem variar desde afeções praticamente impercetíveis até a um nível mais severo e, especialmente neste nível mais profundo, as comorbilidades incluem epilepsia, problemas com a alimentação, deglutição e motilidade intestinal, má nutrição e crescimento, taxas elevadas de infeção, e problemas de audição e visão (Colver, Fairhurst & Pharoah, 2014).

“O quadro clínico não constitui um conjunto estático de sinais e sintomas”, todavia descrevem-se habitualmente três tipos de síndromes: espástico, atetósico e atáxico (Muñoz, Blasco & Suárez, 1997, p. 295). No tipo espástico a lesão é no sistema piramidal. Uma vez que é este o sistema responsável pela realização dos movimentos voluntários, a lesão vai manifestar-se pela perda desses movimentos e pelo aumento de tonicidade muscular (Muñoz, Blasco & Suárez, 1997). A hipertonía (ver glossário de termos médicos disponível no anexo C) é permanente e a realização de um movimento pode-se tornar numa tarefa extremamente difícil, exigindo um esforço excessivo para efetivar um movimento qualquer. Este tipo de limitações pode contribuir para que os indivíduos sejam retraídos e passivos, permanecendo pouco motivados para explorar o meio envolvente (Muñoz, Blasco & Suárez, 1997). “A atetose é uma perturbação caracterizada pela presença de movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários (...) do tipo espasmódico e incontrolado” (Muñoz, Blasco & Suárez, 1997, p. 296). O tónus muscular varia entre a hipertonía e a hipotonía. Segundo Cahuzac, citado por Muñoz, Blasco & Suárez (1997), “a ataxia pode definir-se como uma perturbação da coordenação e da estática” (p. 296), observando-se um equilíbrio instável e um controlo reduzido da cabeça, tronco e raiz dos membros. Existem várias classificações para a PC que variam de acordo com a

informação que disponibilizam, nomeadamente “o tipo de tónus, a distribuição do acometimento no corpo e o nível de independência” (Chagas et al., 2008, p. 410). No quadro que se segue estão resumidas as principais características relacionadas com a classificação da PC em relação ao tónus muscular, sendo que a alteração tónica mais comum é a espasticidade (Chagas et al., 2008).

Quadro Clínico	Características
<b>Espástico</b>	Hipertonía com movimentos bruscos Mímica facial pobre Respiração afetada (tórax e movimentos não dissociados) Problemas graves de alimentação Não há controlo de saliva Problemas graves de fala Desenvolvimento tardio e lento da linguagem Crianças inseguras e dependentes
<b>Atetósico</b>	Mímica facial extrema com esgares frequentes Respiração alterada por falta de coordenação Boa compreensão e bom desenvolvimento da linguagem Deficiência auditiva por vezes associada
<b>Atáxico</b>	Movimentos lentos e descoordenados Hipotonia Mímica pobre com pouca expressão facial Respiração superficial Atraso no desenvolvimento da linguagem
<b>Hipotónico</b>	Problemas graves de respiração e alimentação Crianças calmas, passivas Desenvolvimento tardio e lento da linguagem
<b>Distónico</b>	Disartria Respiração variável e descoordenada Podem surgir dificuldades em fixar/seguir a visão Frequentes alterações na audição

Tabela 1: Caracterização da paralisia cerebral quanto ao tónus muscular (adaptado de Almeida, 2011)

As características da PC, tendo em conta a classificação topográfica, estão apresentadas resumidamente na tabela seguinte. De acordo com a distribuição topográfica, e focando a atenção nos casos de PC deste estudo, os indivíduos espásticos podem ser quadriplégicos, diplégicos, e hemiplégicos (Chagas et al., 2008).

Quadro clínico	Características
<b>Monoplegia/monoparesia</b>	Afeção de um membro (extremamente raro)
<b>Hemiplegia/hemiparesia</b>	Dificuldades observadas nos membros, inferior e superior, do mesmo lado (direito ou esquerdo)
<b>Paraplegia/paraparesia</b>	Deficiência motora e funcional nos dois membros inferiores (extremamente raro)
<b>Tetraplegia (ou quadriplegia)/tetraparesia</b>	<p>Todo o corpo está afetado, embora haja maior ou igual comprometimento dos membros superiores em relação aos membros inferiores</p> <p>Distribuição assimétrica (regra geral)</p> <p>Deficiente controlo da cabeça e da coordenação ocular</p> <p>Dificuldades de alimentação e ao nível da fala</p>
<b>Diplegia</b>	<p>Comprometimento de todo o corpo, embora a metade inferior surja mais afetada que a superior</p> <p>Controlo da cabeça, membros superiores e mãos é frequentemente pouco afetado e a fala pode ser normal</p> <p>Aparecimento de estrabismo (não é raro)</p>

**Tabela 2: Caracterização da paralisia cerebral quanto à distribuição topográfica (adaptado de Almeida, 2011)**

Os dois fatores fundamentais no tratamento clínico dos indivíduos com PC mencionados por Colver, Fairhurst e Pharoah (2014) são:

- As intervenções devem ser planeadas, feitas e validadas por um serviço multidisciplinar;
- As dificuldades não se restringem à desordem motora de um indivíduo, mas também à variedade de comorbilidades (p. 1244).

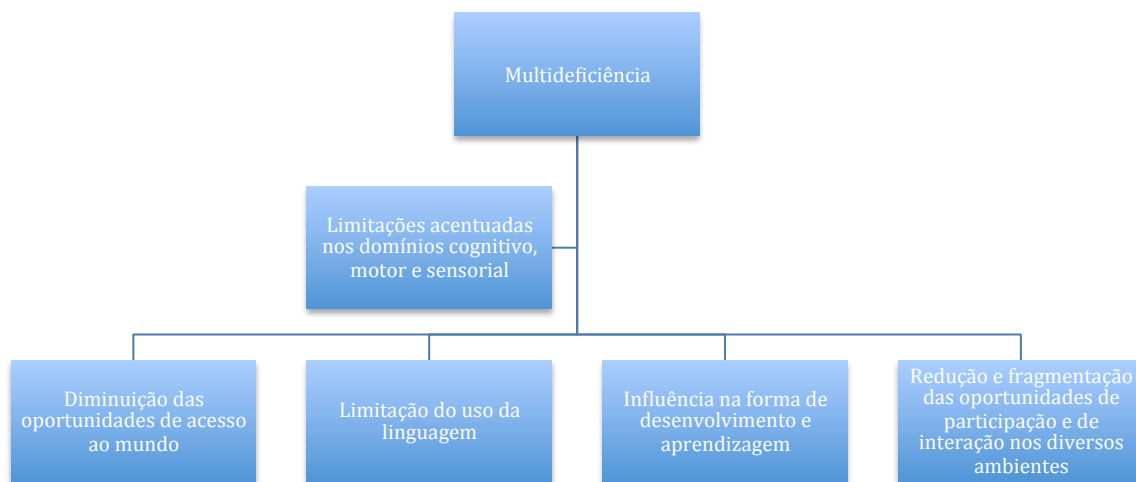
Muñoz, Blasco e Suárez (1997) descrevem várias alterações de funções associadas ao quadro da PC e apresentarei aqui as mais pertinentes no contexto da população estudada. É frequente a PC ter repercussões na área da linguagem expressiva e recetiva e no desenvolvimento intelectual, salientando-se que nem sempre a lesão cerebral afeta a inteligência cognitiva. Problemas auditivos de natureza múltipla, problemas visuais, de atenção e de perceção condicionam o seu desenvolvimento e a interação social. Relativamente ao carácter e personalidade dos indivíduos com PC, observa-se frequentemente uma sensibilidade alta e um controlo emocional menor, especialmente quando há DID associada. Para além disso, no caso dos indivíduos espásticos, a dificuldade e o esforço envolvidos na realização de movimentos voluntários provocam falta de vontade e apatia.

Segundo Colver, Fairhurst e Pharoah (2014), o planeamento e estruturação das intervenções na PC deve incidir cada vez mais na promoção da participação e da qualidade de vida, apostando nas novas tecnologias direcionadas para o indivíduo e para o ambiente. A visão da sociedade perante os cidadãos com PC deve permanecer num itinerário de mudança que renove e reajuste estratégias, com vista à participação na sociedade. Os indivíduos com esta condição têm as suas esperanças e os seus sonhos como todos nós, pelo que é

indispensável que se criem as condições para haver inclusão e as oportunidades adequadas para que todos possam participar plenamente na sociedade.

#### 1.1.4. Multideficiência

Indo ao encontro da realidade evidenciada na comunidade que foi estudada no âmbito da investigação aqui apresentada, revela-se pertinente definir multideficiência. Existem várias definições que se foram alterando ao longo dos anos, no entanto, diferentes pontos de vista mantêm em comum o facto de a multideficiência englobar limitações acentuadas a vários níveis. De acordo com Orelove, Sobsey e Silberman (2004; citado por Meireles & Santos, 2008), consideram-se multideficientes aqueles que “(...) apresentam limitações acentuadas no domínio cognitivo associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição) e que podem ainda necessitar de cuidados específicos.” (Meireles & Santos, 2008, p. 15). No artigo de Nunes e Amaral (2008), refere-se que as pessoas portadoras de multideficiência apresentam dificuldades que resultam das limitações de funções motoras, cognitivas, linguísticas e sensoriais, que comprometem o desenvolvimento e identificam necessidades às quais a educação tem frequentemente dificuldade em responder.



Esquema 1: Características e consequências da multideficiência (adaptado de Nunes & Amaral, 2008)

O esquema acima evidenciado relaciona as características da multideficiência e as implicações que estas têm na vida quotidiana dos indivíduos que as apresentam. As experiências de vida limitadas, as dificuldades sensoriais e o facto de a grande maioria não

usar a linguagem verbal de forma eficiente e não se deslocar sem auxílio, reduzem as oportunidades de exploração, movimento e tratamento da informação. Condicionais desta ordem tornam necessária uma “intervenção centrada em ambientes naturais onde existam oportunidades para interagir com pessoas e objetos em atividades significativas que permitam o desenvolvimento de conceitos em contexto” (Miles & McLetchie, 2004, citado por Nunes & Amaral, 2008, p. 5). As aprendizagens devem, portanto, ser guiadas por profissionais que compreendam “a importância da atividade, movimento e comunicação enquanto tríade fundamental para a elaboração de qualquer programa educativo.” (Nunes & Amaral, 2008, p. 6).

De acordo com Coelho, Dias, Garnacha, Leitão e Bucho (2009), o nível de funcionamento e de desenvolvimento depende da articulação de vários fatores que integram:

- A forma como a gravidade e a extensão das deficiências se articulam;
- A idade em que surgiram as dificuldades;
- A qualidade das experiências vivenciadas;
- A exigência dos ambientes;
- O acesso a recursos, informação e interações significativas.

Os mesmos autores adiantam que, além das necessidades básicas comuns a qualquer indivíduo, as características específicas da multideficiência obrigam a outras necessidades que incluem:

- Experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas;
- Vivência de situações idênticas em diferentes contextos que facilitem a generalização de competências;
- Participação em atividades desenvolvidas nos ambientes naturais;
- Processos comunicativos eficientes;
- Desenvolvimento de competências que lhes proporcionem um futuro melhor.

Um grupo com multideficiência é um grupo bastante heterogêneo, que desafia a capacidade das famílias e dos profissionais com quem interage, de criar oportunidades apropriadas de acesso ao mundo e de participação na vida da comunidade. A idealização e planejamento de respostas que assegurem o bem-estar e a qualidade de vida destas populações deve ser um trabalho conjunto, com vista a facilitar experiências benéficas e significativas e a possibilitar um desenvolvimento e funcionalidade, assente numa rede adequada de serviços e apoios específicos e individualizados.



## 1.2. COMPORTAMENTO PESSOAL E SOCIAL

“Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Boaventura de Sousa Santos” (Monteiro & Santos, 1996, p. 247).

Compreender o comportamento humano individual e social nas suas diferentes manifestações é uma missão complexa da psicologia. A riqueza desta disciplina multifacetada deve-se, em parte, ao facto de conviver concomitantemente com diferentes correntes, paradigmas e métodos, que procuram interpretar o comportamento, os afetos, as emoções, as cognições, as perceções, os relacionamentos interpessoais e as motivações humanas.

A Teoria do Comportamento de John Watson<sup>10</sup> estuda diretamente o comportamento observável, ou seja, as relações entre os estímulos e as respostas no meio físico ou social em que o organismo se insere (Monteiro & Santos, 1996). Tal como Ivan Pavlov<sup>11</sup>, Watson considerava que o ser humano e o animal tinham reflexos aprendidos, para além dos reflexos inatos, sendo o comportamento humano o resultado da soma destes dois (Monteiro & Santos, 1996, p. 19). Para este psicólogo, os indivíduos não são pessoalmente responsáveis pelos seus atos, sendo um produto do meio em que vivem.

A conceção simplista do comportamento dos behavioristas não permitiu, contudo, explicar condutas humanas mais complexas como a linguagem, o pensamento, os sentimentos e as emoções. Deste modo, a teoria do comportamento evolui com outros autores e introduz novas variáveis e interpretações mais dinâmicas do comportamento. Não obstante, os mecanismos do condicionamento clássico são ainda hoje formas de aprendizagem presentes em vários aspetos da vida quotidiana de todos os indivíduos (Monteiro & Santos, 1996). As investigações de E. Thorndike<sup>12</sup> deram origem à lei do efeito, que demonstra a associação entre os estímulos e respostas que resultam de um ato do sujeito (Monteiro & Santos, 1996). Se as respostas são recompensadas, fortalecem-se e provocam um estado de satisfação; se, contrariamente, não houver recompensa ou houver punição, a associação entre o estímulo e a resposta é enfraquecida, o que produz um estado de insatisfação. Mais tarde, B. Skinner<sup>13</sup> alertou para os efeitos indesejáveis que os castigos podem provocar e esta questão

---

<sup>10</sup> Neuropsicólogo americano (1878-1958)

<sup>11</sup> Fisiólogo russo (1849-1936)

<sup>12</sup> Psicólogo americano (1874-1949)

<sup>13</sup> Psicólogo americano (1904-1990)

controversa e complexa, associada ao controlo do comportamento, mantém-se presente nos debates atuais.

Segundo Matta (2001), existem dois grandes grupos teóricos, as teorias cognitivistas e os modelos socioculturais, cujo traço comum é o facto de ambos defenderem que “o desenvolvimento individual passa por momentos distintos e que a interação indivíduo-meio é fundamental no processo de evolução psicológica” (p. 54). Com o intuito de explicar alguns comportamentos observados e compreender as dinâmicas das mudanças comportamentais, seguirei a perspetiva do autor anunciado no ponto 1.1, Lev Vygotsky. Segundo os modelos socioculturais, o desenvolvimento constrói-se a partir das experiências de vida e da interação com os outros indivíduos, mediada por fatores e instrumentos de natureza sociocultural (Matta, 2001). A teoria de Vygotsky enfatiza a mediação histórico-cultural dos fenómenos psicológicos, onde a cultura tem um papel proeminente e o desenvolvimento é produto da interação social (Matta, 2001). A sua abordagem sociocultural do desenvolvimento “é modulada pelo princípio geral de que os processos de desenvolvimento individual constituem e são constituídos por atividades e práticas interpessoais e histórico-culturais” (Matta, 2001, p. 101). Atualmente, e apesar da existência de uma pluralidade de quadros teóricos, existe um consenso ao se considerar que “o desenvolvimento é resultante de um jogo complexo entre fatores de ordem biológica e ambiental” (Matta, 2001, p. 79). Deste modo, é essencial proporcionar uma participação plena dos sujeitos em rotinas e experiências socioculturais, em contextos familiares, escolares, da comunidade.

### **1.2.1. Inclusão social e cidadania**

“É mais fácil quebrar um átomo do que derrubar um preconceito” (Einstein, n.d.).

Um dos primeiros autores do séc. XX a defender ideias que ainda hoje sustentam o pensamento inclusivo foi Vygotsky (Beyer, 2005). Este defendeu que as experiências e interações sociais eram importantes e absolutamente necessárias para o desenvolvimento humano, como explanado anteriormente, sendo o isolamento e a segregação factores que fragilizam e potenciais problemas ético-sociais (Beyer, 2005).

Seguindo os ideais deste pensador, é urgente reconhecer a identidade única de cada um de nós, rompendo com parâmetros normativos que, ao classificarem os seres humanos,

contribuem para a exclusão daqueles que se afastam das médias populacionais. A diversidade humana pode, em contrapartida, abrir horizontes e desenvolver caminhos alternativos, que não só compensam as ditas deficiências como também enriquecem o pensamento.

Paralelamente, Reuven Feuerstein procura parar com todo um processo de catalogação e estigmatização vindo de uma sociedade inibidora. Para este educador, “o deficiente intelectual é uma pessoa com direitos, que existe, pensa e cria” (Tangarife, 2012, p. 3).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (2006), assinada em 2007 e ratificada dois anos mais tarde por Portugal, é um “marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das pessoas com deficiência” (INR, 2011, s.p). É a primeira convenção lançada no séc. XXI e o tratado na área dos direitos humanos mais rapidamente aprovado na história do Direito Internacional (Baroni, 2007). Segundo a alínea e) do preâmbulo desta Convenção, a “deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade” (ONU, 2006, p. 1). É um dever de qualquer um de nós, bem como da sociedade em que nos inserimos, promover condições para que tal não se verifique. O artigo 3.º da Convenção enumera os princípios gerais deste tratado, que incluem o respeito pela diferença e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, o respeito pelas capacidades de desenvolvimento e identidades distintas, a não discriminação, a participação e inclusão na sociedade, a igualdade de oportunidades e acessibilidade inerente. Segundo Diniz, Medeiros e Squinca (2007), “a deficiência é uma experiência sociológica e política e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico sobre corpos anómalos” (p. 2508). O nosso dever cívico passa por assumir um papel mais ativo e consciente na luta contra as injustiças e obstáculos que impedem a inserção plena e dignificante na sociedade de todos os cidadãos, com ou sem deficiência. Esta Convenção, juntamente com a Declaração de Salamanca de 1994, determinam não poder haver exclusão entre indivíduos, independentemente das suas deficiências ou incapacidades. Mais especificamente, o 24º artigo desta Convenção determina que os Estados Partes devem assegurar “um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida.” (Miranda, 2011, p. 24).

Uma intervenção em multideficiência coloca-nos perante desafios no campo da aprendizagem, participação, realização pessoal e na igualdade de oportunidades ao longo da vida (Saramago, Gonçalves & Duarte, 2008). Num exercício individual e coletivo de cidadania, é

crucial conhecer e identificar as necessidades e dificuldades apresentadas por grupos tão heterogêneos, projetando o conceito de inclusão a todos os ambientes e contextos da vida (Nunes & Amaral, 2008). Nos casos de deficiências profundas, a responsabilidade alargada aos serviços de saúde, educação, classes dirigentes e comunitários, passa por proporcionar um bem-estar e qualidade de vida nestas populações mais desprotegidas (Gouveia, 2011). Santos e Morato (2012) reforçam que a responsabilidade do indivíduo portador de deficiência não é exclusiva dele, e que a influência exercida pelo envolvimento e pelos tipos de apoio prestados é igualmente importante.

A inclusão é um processo mundial irreversível (Sassaki, 2005) e a mudança de paradigmas inerente conduz à valorização do ser humano (Camacho, 2004) enquanto pessoa ímpar e cidadão digno. Um acompanhamento atento e fiel, aliado a práticas reguladoras e capazes, pode fazer a diferença na vida de comunidades segregadas e em risco de exclusão.

### **1.2.2. Educação de adultos**

“Qual será o projeto de vida de seres humanos que, desde a infância, foram socializados para a incapacidade, a restrição, a dependência? Como é a vida de uma pessoa adulta mantida na mais constante infantilidade? Como se podem integrar socialmente pessoas cujas imagens foram desenvolvidas pelos demais como sendo essencialmente diferentes?” (Adam, 1988, citado por Bins, 2007, p. 19)

É importante que a educação seja reconhecida como um direito social de todos os indivíduos, independentemente das suas condições biológicas, económicas, sociais ou faixa etária. Segundo Arroyo (2006), citado por Siems (2011), a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial são campos emergentes na área dos direitos humanos e cabe aos sistemas educacionais atender aos interesses e necessidades da comunidade de forma eficaz e sem exceções. Basoco et al. acrescentam que “educar é formar, orientar, promover e desenvolver a saúde, a emoção, a socialização, a comunicação, a generosidade, solidariedade” (Bins, 2007, p. 20) num processo de construção permanente das pessoas. As necessidades básicas de todo e qualquer ser humano incluem, sem dúvida, a necessidade de educação enquanto processo de formação contínuo.

As características inerentes a quadros de multideficiência limitaram a visão sobre a educação desta população (Nunes & Amaral, 2008) e, nos casos das pessoas com DID

profundas, as respostas educativas são escassas ou inexistentes. Os indivíduos com “deficiência mental profunda, em particular associada a outras deficiências (...), foram frequentemente considerados não educáveis” (Nunes & Amaral, 2008, p. 6). Vygotsky (1997), citado por Carneiro (2007), afirma:

“Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce da personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único” (p. 43).

Os processos compensatórios a que Vygotsky se refere, feitos através da compensação social, podem alterar os prognósticos tradicionais de populações com estas características (Carneiro, 2007), de modo que é urgente reequacionar e desenvolver processos de resposta, procedimentos e critérios de avaliação adequados. Os pressupostos e princípios básicos propostos por Nunes e Amaral (2008) para assegurar uma educação de qualidade a indivíduos com multideficiência são:

- A intervenção deve orientar-se para a participação e atividade, alargando o envolvimento em ambientes significativos que proporcionem experiências diversificadas e os ajudem a: serem amados e aceites pela família e comunidade, sentirem segurança e respeito, terem pessoas significativas com quem interagir, serem o mais autónomos e independentes possível, e aprender;
- A abordagem educativa tem que ser individualizada e organizada de forma a dar respostas à situação presente e ao futuro;
- A frequência de ambientes de aprendizagem organizados e estruturados deve ser a base de todas as intervenções, proporcionando oportunidades que: “possibilitem a interação com pessoas relevantes (pares e adultos) através de meios de comunicação adaptados às suas capacidades; facilitem, apoiem e encorajem a participação de acordo com as suas capacidades e ritmos; desafiem o aluno a aprender utilizando equipamentos e materiais adequados às suas necessidades(...)” (p. 7).

Segundo o relatório Jacques Delors para a Unesco de 2003, citado por Bins (2007) “Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida (...) Temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (p. 40). É imprescindível desenvolver meios de dar continuidade ao desenvolvimento humano e social de qualquer

cidadão, independentemente da sua idade ou condição. As DID não podem mais ser fatores que impossibilitam ou incapacitam os indivíduos de evoluir cognitivamente, socialmente ou afetivamente.

### **1.2.3. Centro de Atividades Ocupacionais**

Nas últimas décadas, verificou-se no nosso país uma preocupação, por parte do Estado, no que concerne à melhoria das condições de vida e ao atendimento de jovens e de adultos com DID (Neves, 2011). Nos casos em que as limitações físicas e/ou mentais são muito graves, isso implica que haja uma forte dependência por parte dos mesmos, que os impede de estarem integrados social e profissionalmente de acordo com os parâmetros que a nossa sociedade considera normais. Neste sentido, foram criados os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), que apoiam adultos com deficiência grave. De acordo com o Decreto-Lei n.º 18/89 de 11 de Janeiro,

*“as atividades ocupacionais têm, assim, como finalidade proporcionar às pessoas com deficiência atividades socialmente úteis, de forma a permitir-lhes uma valorização pessoal e o aproveitamento das suas capacidades remanescentes, se possível, no regime do emprego protegido, quer na perspectiva de manter os deficientes simplesmente ativos e interessados” (Decreto-Lei n.º 18/89 de 11 de Janeiro do Ministério do Emprego e da Segurança Social, 1989).*

O artigo 3.º deste Decreto-Lei define as modalidades de atividades ocupacionais, sendo que estas podem compreender atividades socialmente úteis e atividades estritamente ocupacionais. As atividades socialmente úteis são “as que proporcionam a valorização pessoal e o máximo de aproveitamento das capacidades da pessoa” e as atividades estritamente ocupacionais são “as que visam manter a pessoa com deficiência mais grave ativa e interessada”. A organização destas atividades deve ser personalizada, tendo em conta as necessidades individuais de cada indivíduo com idade igual ou superior a 16 anos.

O artigo 6.º define a estrutura do CAO enquanto unidade de pequena dimensão inserida na comunidade que facilita a realização de atividades, o apoio técnico permanente a nível físico, psíquico e social, e a participação em ações culturais, gímnodesportivas e recreativas.

De acordo com Veiga (2006), “cada sociedade tem um sistema de regras sociais que vai influenciar o modo como os seus indivíduos encaram a deficiência” (p. 131). Em Portugal, o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI) foi

criado para garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Através de um conjunto de medidas de atuação de vários departamentos governamentais, tem cinco objetivos estratégicos:

- “A promoção dos direitos humanos e o exercício da cidadania;
- A integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas setoriais;
- A acessibilidade a serviços, equipamentos e produtos;
- A qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidades;
- A qualificação e formação dos profissionais que prestam serviços às pessoas com deficiências ou incapacidade” (INR, 2010, s.p.).

De acordo com o PAIPDI (2006), citado por Neves (2011), “as políticas do Estado, juntamente com as associações, devem ter como principais objetivos impulsionar e consolidar o respeito pelos direitos humanos, promover a igualdade de oportunidades, combater a discriminação e assegurar a plena participação social, económica e política às pessoas com deficiências ou incapacidades” (p. 26).

Nos últimos anos, o Estado Português criou o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais e o seu conjunto de normativos para avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas várias respostas sociais, tornou-se num meio para melhorar os serviços prestados nos CAO e, como resultado, favorecer a dignidade e a qualidade de vida dos seus clientes<sup>14</sup> (Neves, 2011).

As políticas de deficiência são responsabilidade do Estado mas também da sociedade, de todo e qualquer um de nós. Não é possível assegurar a igualdade de oportunidades e a consequente melhoria da qualidade de vida dos cidadãos com deficiência sem um esforço coletivo (Neves, 2011). Os planos individuais e personalizados para qualquer cliente do CAO devem ser moldados harmoniosamente às suas especificidades físicas, comportamentais e de humor (Venhuizen & Crisóstomo, 2011), num trabalho conjunto e incansável que proporcione as melhores condições possíveis. A complexidade e heterogeneidade de questões a nível pessoal e social que atinge os indivíduos com DID, demanda intervenções por parte do Estado, da sociedade e dos profissionais na área, que estejam a ser permanentemente ajustadas e acomodadas.

---

<sup>14</sup> O Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais alterou a nomenclatura do utilizador que usufrui dos serviços prestados pela Resposta Social de “utente” para “cliente”.

#### 1.2.4. Qualidade de vida

“Quanto mais aprimorada a democracia, mais ampla é a noção de qualidade de vida, o grau de bem-estar da sociedade e de igual acesso a bens materiais e culturais” (Matos, 1999, citado por Minayo, 2000).

A expressão ‘qualidade de vida’ foi usada pela primeira vez em 1964 por Lyndon Johnson, presidente dos Estados Unidos da América, verificando-se um interesse neste conceito partilhado entre políticos, mas também por cientistas sociais e filósofos (Fleck et al., 1999b). Segundo Gill & Feinstein (1993) e Guyatt et al. (1993), citados por Fleck et al. (1999a), houve um esforço recente em desenvolver instrumentos que avaliassem o bem-estar e a qualidade de vida, no entanto, uma vez que esses instrumentos são desenvolvidos maioritariamente nos Estados Unidos, a sua aplicação transcultural através de traduções foi alvo de inúmeras críticas (Fleck et al., 1999a, 1999b). Sob esta conjectura, a Organização Mundial de Saúde (OMS) desenvolveu um projeto colaborativo multicêntrico que deu origem ao instrumento *World Health Organization Quality of Life – WHOQOL-100* (Fleck, 2000; Fleck et al. 1999a, 1999b). Este instrumento de avaliação da qualidade de vida está atualmente disponível em 20 idiomas diferentes (WHOQOL Group, 1998, citado por Fleck et al., 1999a) e é composto por 100 itens subdivididos nos seguintes seis domínios: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/religião/crenças pessoais. Contudo, sendo este um instrumento de auto-avaliação, dificilmente pode ser utilizado por populações cujas características clínicas envolvam prejuízos graves ao nível da compreensão, comunicação e expressão verbal. Por conseguinte, avaliar a qualidade de vida a partir das percepções de pessoas portadoras de deficiência intelectual torna-se uma tarefa bastante complicada (Taylor & Bogdan, 1990, citado por Neves, 2011).

Os representantes da Declaração de Beijing sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século<sup>15</sup> (2000) procuraram desenvolver estratégias para o novo século que visam a participação e a igualdade das pessoas com deficiências. Segundo a alínea a) do ponto 8, uma das áreas de preocupação das sociedades deve ser a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

A qualidade de vida, enquanto “noção eminentemente humana” (Minayo, 2000, p. 8), possui vários significados que abrangem condições e estilos de vida, ideias de desenvolvimento

---

<sup>15</sup> Documento elaborado pelas seguintes Organizações Mundiais representantes do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência: Internacional das Pessoas com Deficiências, Inclusão Internacional, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos e Federação Mundial de Surdos (Ferreira, 2003).



sustentável e ecologia humana, e uma componente política que engloba os direitos humanos e sociais (Minayo, 2000). O papel da sociedade é relevante, na medida em que os seus padrões de conforto, bem-estar e tolerância determinam os parâmetros que estão na base da noção de qualidade de vida. Neste sentido, através da prática musical, pretendeu-se aferir a qualidade de vida dentro do contexto político e socio-cultural de uma comunidade em particular do distrito de Aveiro, ao nível da criação de oportunidades de bem-estar, relacionamento e envolvimento social, de forma a ser possível alcançar o potencial individual de cada indivíduo.

Apesar de o conceito 'qualidade de vida' ser de natureza evolutiva, e estar ainda em fase de construção, é usado no mundo enquanto noção sensibilizante, construto social e tema unificador (Schalock, 2002). Na base deste conceito estão três fatores: independência, participação social e bem-estar (Schalock, 2008). O foco central desta investigação reside essencialmente nos dois últimos fatores, sendo que estes englobam domínios como relações interpessoais, inclusão social e direitos, relativos à participação social, e bem-estar emocional, físico e material. Os cidadãos pertencentes à comunidade onde foi realizado este projeto apresentam um grau de incapacidade extremamente alto, o que, aliado a questões logísticas, lhes limita fortemente a participação na sociedade. Estão, portanto, em perigo de serem, ou já terem sido, excluídos de muitas situações e oportunidades que estão geralmente disponíveis para outros cidadãos. Desta forma, o conceito de qualidade de vida tem o potencial para permitir uma nova perspetiva da deficiência, sendo um paradigma útil que pode contribuir para identificar, desenvolver e avaliar apoios, serviços e políticas para pessoas com deficiência intelectual (Schalock, 2002).

A avaliação da qualidade de vida enquanto construto multidimensional, dinâmico e centrado na pessoa, inclui uma avaliação do bem-estar subjetivo (Sinha et al., 2014). Segundo Murrell, Kenealy, Beaumont e Lintern (1999), citado por Sinha et al. (2014), as dimensões do bem-estar são tidas como sendo físicas, sociais, emocionais e cognitivas. No caso de indivíduos com Paralisia Cerebral, como é o caso de alguns elementos da amostra em estudo, os principais domínios desse bem-estar subjetivo incluem interação social, educação escolar, atividades físicas e tempo livre tranquilo, sendo as atividades sociais e recreativas as mais preferidas de acordo com um estudo recente (Sinha et al., 2014).

Segundo Burgess e Gutstein (2007), citado por Heijst e Geurts (2015), a qualidade de vida é o conceito mais adequado para avaliar pessoas com autismo. Considerando haver um grande número de adultos com autismo que continuam sem serviços adequados e

intervenções eficazes, aliado ao facto de, na maior parte dos estudos se verificar que a qualidade de vida é relativamente baixa nas pessoas com autismo, é importante que as instituições que acolhem populações com este quadro clínico atendam aos resultados das últimas investigações feitas e trabalhem no sentido de as ajudar convenientemente e de lhes facilitar a melhoria da qualidade de vida.

A forma de avaliar este conceito de qualidade de vida, tão complexo e polissémico, depende de vários fatores e foi distinta para cada jovem adulto da amostra. Houve todavia pontos comuns que estiveram na base da escolha da combinação dos itens selecionados e avaliados. As componentes consideradas que são comuns à versão abreviada da WHOQOL<sup>16</sup> abrangem o domínio físico, onde a dor e o desconforto são considerados, o domínio psicológico, que engloba sentimentos positivos, aprendizagem, memória e concentração, o domínio das relações sociais e o domínio do meio ambiente, que contempla as oportunidades de adquirir novas habilidades e de participar em atividades de lazer. Partiu-se do pressuposto de que a melhoria da qualidade de vida está diretamente relacionada com a criação de bem-estar, a participação ativa nas atividades, o relaxamento físico e a diminuição ou eliminação de comportamentos desajustados.

---

<sup>16</sup> A WHOQOL-bref é a versão abreviada da WHOQOL-100. Preserva características psicométricas satisfatórias e contém 26 questões, 24 das quais compõem o instrumento de avaliação original (Fleck, 2000).

### **1.3. O impacto da música na transformação do comportamento pessoal e social de uma população**

“A melodia é a linguagem absoluta pela qual o músico fala a todos os corações”  
(Beethoven, citado por Willems, 1970, p. 29).

Segundo Bang (1991), o ser humano toma conhecimento dos sons que o cercam, de forma mais ou menos consciente, desde o seu nascimento (Kairalla & Smith, 2013). A criança é inclusivamente sensível a movimentos, ruídos, sons e ritmos desde a sua gestação no útero da mãe (Spitz, 2004; Ilari, 2006; citados por Kairalla & Smith, 2013; Levitin, 2007). Também Sacks (2008) relata o aparecimento da propensão para a música logo na infância, podendo esta ser desenvolvida ou moldada segundo os dons ou fraquezas de cada indivíduo.

O cérebro do ser humano é moldável até ao final da vida (Levitin, 2007). Mesmo sabendo-se que o treino é mais fácil e eficaz quando se é jovem, a verdade é que a característica da neuroplasticidade permite que se façam novas conexões permanentemente e durante toda a vida. Sacks (2008) afirma que “os sistemas auditivo e nervoso dos seres humanos estão refinadamente adaptados para a música” (p. 14), contudo, lesões cerebrais podem enfraquecer estes sistemas e causar muitas formas de amusia<sup>17</sup>. Por conseguinte, esta condição seria um critério de exclusão para intervenções semelhantes à descrita na segunda parte deste documento, uma vez que os indivíduos seriam afetados negativamente pela música ou pelas atividades musicais realizadas. Nos cenários que envolvem lesões cerebrais, resultantes ou não de deficiências, a capacidade de reorganização do cérebro pode auxiliar processos de desenvolvimento ou mesmo a recuperação. Segundo Rojas (2011), “a música gera mudanças genéticas, bioquímicas, estruturais e funcionais à escala cerebral, que se transmitem ao resto do corpo ao modificar variáveis fisiológicas como a frequência cardíaca, frequência respiratória e pressão arterial” (Santos, Pontes, Soares & Martins, 2013, p. 66).

O simples ato de ouvir música ativa circuitos de recompensa e prazer em regiões específicas do cérebro, estimulando a produção de dopamina<sup>18</sup> (Levitin, 2012). Levitin acrescenta que, se nós gostamos da música que ouvimos, o cérebro liberta substâncias

---

<sup>17</sup> Amusia é uma “disfunção que compromete o processamento musical”, podendo esta ser adquirida ou congénita (Peixoto et al., 2012, p. 88). Segundo Benton, citado por Sacks (2008), existem várias formas de amusia, dado que a audição da música envolve diversos elementos relacionados com a perceção, descodificação e síntese de som e tempo. As formas de surdez podem portanto estar relacionadas com ritmo, tons, harmonia, imagética musical, entre outros, consoante as suas próprias bases neurais. Estima-se que cerca de 4% da população é afetada por amusia congénita, sendo esta uma alteração neurogenética (Peixoto et al., 2012).

<sup>18</sup> Informação adicional disponível no anexo C – Glossário de termos médicos.

químicas de bem-estar, as endorfinas, transformando a experiência musical em puro prazer. De um modo geral, a música age diretamente sobre o Sistema Nervoso Central e traz benefícios fisiológicos, sistêmicos e emocionais, gerando bem-estar no organismo (Santos et al., 2013)

“Há muito que sugere que há uma musicalidade inata em quase todos nós” (Sacks, 2008, p. 103), e vários são os investigadores que defendem que todos nós nascemos com uma inteligência musical e rítmica inatas (Sacks, 2008). Mithen (2008), citado por Sacks (2008), afirma que a musicalidade tem raízes evolutivas mais antigas que as da língua falada. À luz deste pressuposto, faz sentido investir na música como meio de promoção e desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo ao longo da sua vida. Todas as pessoas, independentemente das suas capacidades inatas ímpares, podem apresentar aptidão musical e, com isso, tirar partido da educação musical (Gordon, 1987). A música possibilita aos educadores, professores ou terapeutas, a possibilidade de energizar ou relaxar os indivíduos, potenciando desta forma o desempenho ao nível cognitivo e aumentando a consciência fonológica (Smith, 2002). A utilização de formas de aprendizagem que combinam estímulos auditivos, visuais, tácteis e cinestésicos de forma coerente e continuada, e que se focam no processo e não no produto, propiciam, mesmo ao aluno com mais limitações, uma participação plena na aprendizagem. A música torna-se assim um verdadeiro porto de abrigo para alunos excepcionais especiais, não havendo arte maior do que ela para estimular o potencial de aprendizagem de um sujeito (Sobol, 2011). Um ensino atento, individualizado, personalizado, que está de acordo com as características de cada indivíduo conseguindo tirar partido das mesmas, possibilita oportunidades de partilha e realização pessoais entre estudantes e professores. Segundo Tabarro et al. (2010), a música possibilita o diálogo não verbal, conecta os olhares e favorece a cumplicidade entre as pessoas.

“A inexprimível profundidade da música, tão fácil de compreender e tão inexplicável, deve-se ao facto de reproduzir todas as nossas mais fundas emoções, mas desligadas da realidade e das suas dores” (Schopenhauer, citado por Sacks, 2008, p. 13).

Benezon (1985), citado por Paulos (2011), afirma que a música “(...) é uma forma de expressão universal que marca gerações e acontecimentos, origina emoções e facilita o desenvolvimento cognitivo.” (p. 22). Segundo Janata (n.d.), a música pode ser um instrumento para obter estados emotivos específicos, no sentido em que, se por exemplo queremos relaxar escolhemos música para entrar nessa frequência, se por outro lado nos queremos animar

selecionamos música enérgica (Levitin, 2007). Através de uma escolha refletida, este poderoso instrumento torna-se uma fonte de prazer que potencia afluxos de emoção e pode induzir estados emotivos distintos, mais tranquilos ou mais eufóricos consoante a intenção. Enquanto linguagem não conceptual, a música está intimamente relacionada com a afetividade. Madeleine Gagnard (1981), reforçando a ideia anteriormente exposta, afirma que as ondas de emoção que a música nos provoca podem significar alegria e enriquecimento de vida interior ou, em contraste, sofrimento e dor. Os afetos pessoais são reavivados através de recordações ou de fenómenos de associação, demonstrando que os domínios sensorial, afetivo e mental, coexistem e interpenetram-se intimamente em cada instante (Willems, 1970).

Esta capacidade que a música tem de nos acalmar, animar, reconfortar ou emocionar, pode ser particularmente eficaz na medida em que imprime reações poderosas em pessoas com DID. Como William James referiu, os estímulos musicais têm um enorme potencial terapêutico em pessoas com doenças do foro neurológico (Sacks, 2008). A atividade musical, permitindo que a vitalidade e a necessidade de sensações e emoções se expandam, cria um melhor equilíbrio no comportamento diário de crianças, jovens e adultos com DID.

As palavras são limitadas para explicar o alcance que a música tem sobre nós. O significado das experiências com uma linguagem tão estimulante e confortante é profundo, e o alcance pode provocar respostas satisfatórias envoltas numa larga teia de emoções e comportamentos. A música conecta as pessoas a vários níveis, independentemente da sua condição ou posição social.

Através de uma prática especializada e qualificada, a música pode permitir às pessoas portadoras de deficiência atingir um rendimento superior em vários domínios como, por exemplo, áreas socio-comunicativas, de interação social e comportamentais. Sobol (2011) afirma que, ao educar utilizando estímulos auditivos, visuais, táteis e cinestésicos, de forma coerente e continuada, ao focar-se no processo e não no produto, mesmo o indivíduo com mais limitações poderá participar plenamente na aprendizagem. Uricoechea (n.d.) acrescenta que, através de estímulos sonoros, a música tem o poder de penetrar a mente e o corpo diretamente, seja qual for o nível de inteligência da pessoa, abrindo canais de comunicação. Tendo em conta que um grau de deficiência mais grave implica um prejuízo maior na comunicação, a abertura dos canais de comunicação dos indivíduos através da música ampliará as suas possibilidades de expressão num contexto verbal e não-verbal (Sousa, 2007). Também Von Baranow (1999) reforça a ideia de que a estimulação dos canais de comunicação usando o som, a música e o movimento, facilita o desenvolvimento psicomotor e as relações

interpessoais (Sousa, 2007). Os resultados dos estudos de Montello e Coons (1998) evidenciaram nos sujeitos retratados melhorias significativas com as intervenções através da música, ao nível da atenção e da diminuição da ansiedade, sendo que a mudança mais significativa foi ao nível comportamental, na escala de agressividade/hostilidade (Sobol, 2011). A literatura debatida por Sobol (2011) relaciona o uso da terapia com música em adolescentes que têm dificuldades sociais e emocionais, tendo sido sugerido que as atividades de ritmo podem facilitar a organização interna (Gaston, 1968), a coordenação da mente e do corpo (Montello, 1996) e, através de uma sensação interna de segurança, ajudar a controlar os impulsos (Bruscia, 1987). Os resultados dos estudos revelaram melhorias significativas com as intervenções através da música ao nível da atenção e da diminuição da ansiedade, onde a mudança mais significativa foi na escala de agressividade/hostilidade. Na exposição de um estudo em Santos, Pontes, Soares & Martins (2013), foram observadas mudanças no comportamento de crianças através da música, tendo-se estas tornado mais tranquilas. Estes resultados foram explicados por Rojas (2011) que concluiu que “a música é uma ferramenta útil para reduzir a resposta fisiológica ao stress e aos níveis de ansiedade” (p. 77).

Para Zanini et al (2008), citado por Santos et al. (2013), “a música age num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização” (p. 65). Estas considerações podem facilitar a mudança de um comportamento pessoal e/ou social e ajudar na luta contra a exclusão de cidadãos portadores de deficiência através da música.

### **1.3.1. Música na multideficiência**

Estudos publicados entre 1995 e 2004 especificaram resultados com o trabalho de crianças e jovens com DID moderadas ou profundas, ou multideficiências, que sugeriram um efeito positivo da terapia com música (Krout, 1987). Segundo Zanini (2009), a música cria repercussões favoráveis em vários contextos clínicos, influenciando variações fisiológicas e bioquímicas, e alterações na saúde emocional e sensibilidade à dor (Santos et al., 2013).

As PEA prejudicam, em maior ou menor grau, a capacidade de interação e comunicação dos indivíduos, podendo a música fornecer um meio alternativo de comunicação para aqueles que são não-verbais e, para os outros, ajudar na organização da comunicação verbal (Shore, 2003). De acordo com Accordino (2006), várias investigações empíricas demonstraram que os indivíduos com autismo podem ter musicalidade e boa percepção tonal (*good pitch*). De facto,

só ao contactar com os seus pares e ao ser estimulada a comunicação, é que o indivíduo autista pode ter oportunidade de superar as limitações impostas pelo seu distúrbio (Gomes, 2010).

Os indivíduos que apresentam Síndrome de Rett respondem positivamente aos sons e à música (Yasuhara & Sugiyama, 2001). Uma terapia bastante utilizada nestes casos é a Musicoterapia, tendo-se verificado um grande interesse e prazer na realização das atividades que envolvem áreas musicais, questões de ritmo, som, entre outros, por parte dos participantes com SR (FERNÁNDEZ et al., 2010).

Através de intervenções com sujeitos que apresentam Paralisia Cerebral, a musicoterapeuta Julie Guy (2005) encontra evidências de como a música pode ser utilizada e criar benefícios, nomeadamente ao nível cognitivo, motor, social e da fala. Segundo Gil (1998), citado por Paulos (2011), nestas perturbações a música pode atuar no auxílio de movimentos, ativando o sistema nervoso e desenvolvendo em seguida variadas respostas motoras. É portanto possível “melhorar a qualidade de vida das crianças e jovens com paralisia cerebral através da música” (p. 52).

Segundo Wigran e Lawrence (2005), citados por Lira (2010), a música e todos os seus elementos constituintes possibilitam formas de comunicação, estimulação, criação e motivação. O movimento das ondas sonoras, as vibrações, o andamento, sensibilizam qualquer pessoa, à sua medida, e podem despertar e contribuir no processo comunicacional, educacional, de aprendizagem ou de transformação comportamental.

A ciência da neuroplasticidade sugere que o nosso cérebro tem a capacidade de mudar ao longo da vida. As experiências modificam-nos existindo um fluxo que nos indica que nada na vida é permanente. Uma abordagem atenta, individualizada, personalizada, que aceita, conhece e tira partido das características de cada indivíduo, possibilita oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Num trabalho conjunto e em grupo, são criados e reforçados laços, trabalhando o sentido de identidade física e de consciência.

A música enquanto linguagem das emoções transporta-nos para uma dimensão exterior a nós próprios. Esta linguagem estética e sensorial potencia o funcionamento cognitivo, emocional e motor (Justin & Sloboda, 2010, citado por Simões, 2012) e pode ser um agente harmonioso na promoção de bem-estar mental e físico. “É um antídoto curativo e saudável para as tensões e desarmonias da sociedade” (Bréscia, 2009, p. 2).

Ser diferente, ser único, é inegavelmente uma característica fundamental do ser humano. No contexto que envolve a população com DID deste projeto, a música serve igualmente de canal filantropo que trilha um caminho inclusivo e verdadeiramente livre.

“A espécie humana tem tanto de musical como de verbal” (Sacks, 2008, p. 13) e, no mundo não verbal que caracteriza esta população, a música é um dos meios para que se estabeleçam aproximações e contactos frutíferos.





## **II – ESTUDO EMPÍRICO**



## 2. DELINEAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO

A fim de implementar este projeto educativo, contactei a coordenadora do Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro<sup>19</sup> no sentido de saber quais as instituições que trabalham com indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, eventualmente com parceria com a Universidade. Imediatamente surgiu o nome do *Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo* (CASCI) e, apesar da existência de outras instituições no distrito de Aveiro com condições satisfatórias para a consecução desta investigação, optei pela instituição em Ílhavo devido à diversidade de apoios que facilitam, em especial às populações mais desfavorecidas a nível sócio-económico, e aos valores pelos quais se regem. Estabeleci um contacto direto com responsáveis do CASCI expondo o meu interesse, vontade e determinação, bem como os objetivos a que me propunha. O mesmo foi aceite com vivo interesse por parte da referida instituição e seus órgãos diretivos, sendo que, desde logo, pude desenvolver um trabalho de avaliação e gestão dos recursos humanos e materiais. Foram-me apresentados os diferentes grupos da instituição e sugerido um conjunto de clientes do CASCI, mais especificamente da sala 1 do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO 1) que acolhe dez indivíduos adultos portadores de multideficiência. Indo ao encontro das minhas motivações, a responsável pelo CAO 1 referiu a quase inexistência de atividades musicais nesta sala, aliada ao facto de este ser um grupo muito complexo nomeadamente ao nível das patologias que cada sujeito apresenta. Nesta conformidade, decidi, sem hesitações, implementar este projeto com esta comunidade específica e por tantos ignorada.

---

<sup>19</sup> O Gabinete Pedagógico foi criado em 1991 e surge com o intuito de proporcionar aos estudantes apoio em inúmeras questões relacionadas com vários aspetos da sua vida académica e pessoal. No que diz respeito aos estudantes da Universidade com necessidades especiais, salienta-se o facto de estes receberem apoio específico por parte deste gabinete. (Retrieved 2 Maio 2015, from <https://www.ua.pt/pedagogico/PageText.aspx?id=1448&ref=ID0EFCA>)

## 2.1. ETAPAS DO PROCEDIMENTO

“Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 25).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005), é fundamental que todas as investigações se guiem por princípios estáveis e idênticos, onde as hipóteses teóricas são confrontadas com dados de observação e/ou de experimentação. De acordo com os mesmos autores, os projetos de investigação envolvem diferentes etapas que se encadeiam e inter-relacionam entre si, de forma natural, dinâmica e flexível.

No campo das ciências sociais, as etapas do procedimento compreendem três atos do procedimento científico: a *rutura*, a *construção* e a *verificação* (Quivy & Campenhoudt, 2005). Conforme descrevem Quivy & Campenhoudt, a *rutura* consiste no rompimento de preconceitos e de falsas evidências que nos podem turvar a visão, iludindo ou impedindo de ver mais longe. Na *construção*, um quadro teórico de referência prepara a investigação para uma experimentação válida, sendo as proposições resultantes desse trabalho racional sujeitas à *verificação* pelos factos. É de salientar que estes três atos do procedimento constituem-se mutuamente e estão em permanente interação. O primeiro ato do procedimento científico envolve três etapas: a pergunta de partida, a exploração e a problemática. A *construção* parte da problemática até à construção do modelo de análise, sendo que este compreende a construção de hipóteses e conceitos. Finalmente, no último ato do procedimento, existem mais três etapas que são: a observação, a análise de informações e as conclusões. O paralelismo entre o projeto de investigação implementado e o processo de estudo de fenómenos sociais acima descrito, verifica-se no sentido em que existe em ambos uma preocupação de autenticidade, de compreensão e de rigor metodológico. Os princípios do procedimento científico em ciências sociais sob a forma das sete etapas acima enumeradas, são visíveis na investigação ora apresentada.

A primeira etapa de investigação consiste em formular uma pergunta de partida, clara, exequível e pertinente (Quivy & Campenhoudt, 2005), que traduza o projeto em si. Ora, tendo conhecimento da heterogeneidade do quadro clínico de cada jovem adulto que compõe a sala Amizade do CASCI (CAO 1), das dificuldades enfrentadas pelas colaboradoras e profissionais da instituição e da escassez de oportunidades no quotidiano destes indivíduos, em grande parte devida à severidade das suas DID, surgiu-me imediatamente a primeira questão:

- Poderá a música promover bem-estar e modificar o comportamento de indivíduos com multideficiência?

Na segunda etapa desta investigação, a exploração, procurei alargar o meu campo de ideias, esforçando-me para suplantar interpretações já ultrapassadas e criar novas significações (Quivy & Campenhoudt, 2005). Com base na literatura teórica e pensamento dedutivo inerente, procurei construir uma base conceptual que me permitisse idealizar as ferramentas educativas deste projeto, ainda que as investigações sobre a ação da música em adultos com multideficiência sejam escassas. Paralelamente, a literatura experimental, orientada pelos dados, facilitou um pensamento indutivo permanentemente reformulável. As entrevistas exploratórias e consequente análise de conteúdo que caracterizam esta fase, servem para encontrar pistas de reflexão e de trabalho, tendo uma função essencialmente heurística (Quivy & Campenhoudt, 2005). Deste modo, mantive um contacto assíduo com a Diretora dos Centros de Atividades Ocupacionais do CASCI e procurei saber e entender as vivências e perceções das colaboradoras da instituição que trabalham intimamente com o CAO 1 (ver anexo B), consciencializando-me das consequências da profundidade das DID na vida socio-cultural do grupo de jovens adultos.

Depois de me elucidar relativamente aos pressupostos e implicações metodológicas das várias problemáticas possíveis, escolhi e adotei um quadro teórico (etapa 3), que foi exposto na primeira parte desta dissertação e que inclui os conceitos fundamentais que inspiram este estudo. Note-se que também as diversas atividades musicais foram concebidas tendo por base a fundamentação teórica relativa às patologias e necessidades manifestas, uma vez que o intuito era ir ao encontro das características individuais de cada um dos sujeitos e oferecer oportunidades de relacionamento e desenvolvimento sociocultural. Segundo Minayo (2009), “o problema deve ser formulado como pergunta” (p. 41), claro e preciso, e delimitado a um dimensão viável. Neste sentido, formulei a seguinte problemática:

- Poderá a música modificar o comportamento pessoal e social dos indivíduos com multideficiência do CAO 1?
- Poderá a música criar bem-estar e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos com multideficiência do CAO 1?

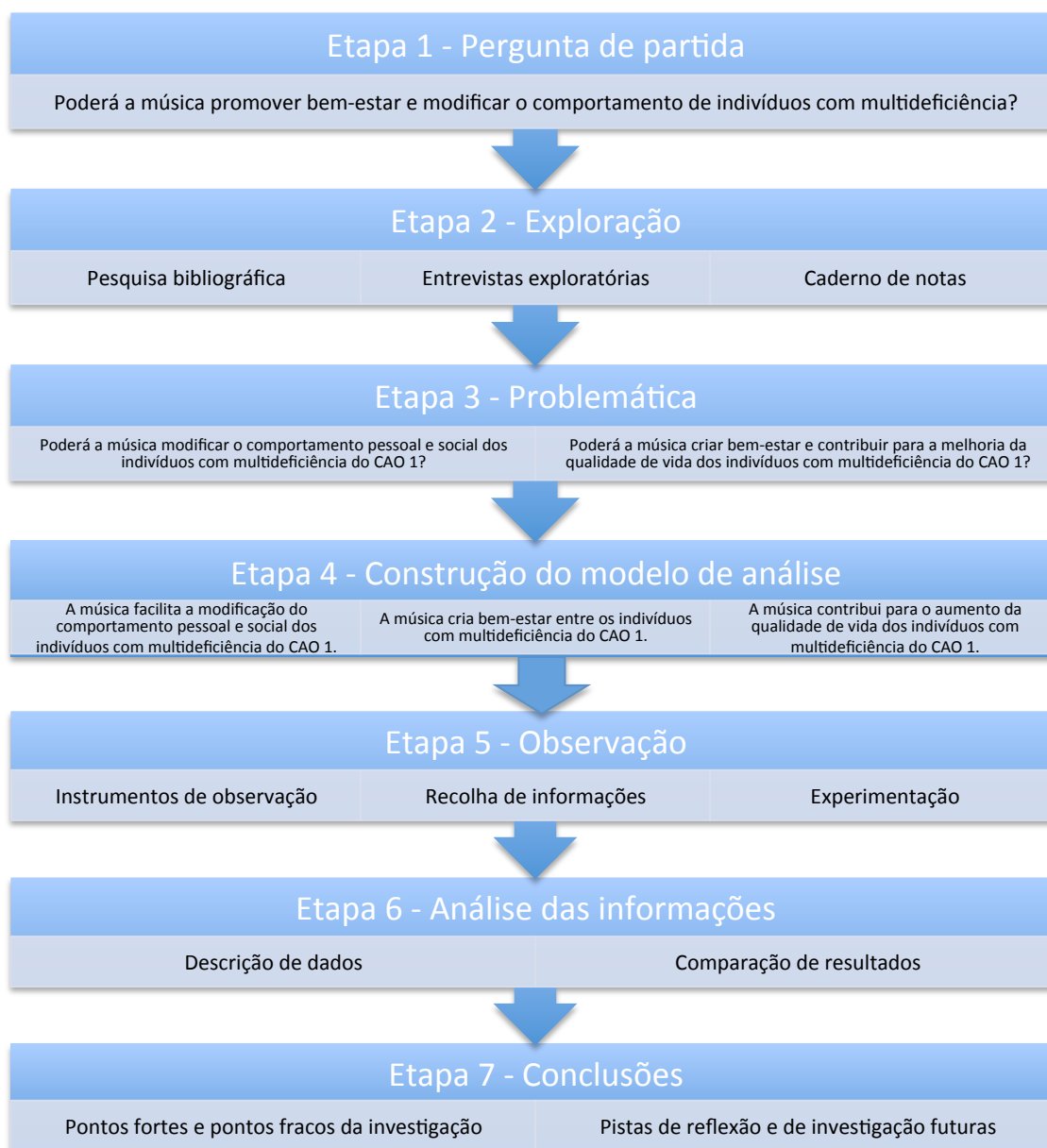
O objetivo primário desta investigação é portanto a avaliação qualitativa do impacto da música na vida desta comunidade em específico, nomeadamente ao nível do comportamento e da comunicação interpessoais, e da qualidade de vida de cada indivíduo.

A etapa 4, Construção do modelo de análise, engloba as hipóteses e os conceitos, articulados entre si, e que contribuem para a coerência do quadro de análise. As hipóteses podem ser refutáveis, devendo portanto ser alvo de verificação. Santos (2004), citado por Minayo (2009), define hipóteses como “afirmações provisórias ou uma solução possível a respeito do problema colocado em estudo” (p. 42), influenciando deste modo a determinação do objetivo geral da investigação. As hipóteses delineadas foram as seguintes:

- A música facilita a modificação do comportamento pessoal e social dos indivíduos com multideficiência do CAO 1.
- A música cria bem-estar entre os indivíduos com multideficiência do CAO 1.
- A música contribui para o aumento da qualidade de vida dos indivíduos com multideficiência do CAO 1.

A etapa seguinte, Observação, “engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com os dados observáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 155). Os instrumentos de observação, que incluem as sessões de música, as escalas de avaliação, os questionários, fazem portanto a recolha de dados e neste projeto foram recolhidos no ambiente natural e não manipulado. A descrição desses dados, assim como o tratamento estatístico e a comparação dos resultados que caracterizam a etapa 6, Análise das informações, permitiram as explicações e interpretações que deram origem às conclusões retiradas na última etapa deste estudo.

O esquema abaixo evidencia todas as etapas do procedimento desta investigação acima mencionadas.



**Esquema 2: Etapas do processo de investigação (adaptado de Quivy & Campenhoudt, 2005)**

Esta investigação envolve indivíduos em situações da sua ‘vida real’, o que pode inviabilizar o controlo das “experiências” (Robson, 2002). De acordo com o autor de *Real World Research*, num contexto complexo e pouco controlado as características da investigação relacionam-se com a resolução dos problemas, e não apenas com a obtenção de conhecimento, com a preocupação para com fatores viáveis onde as mudanças são efetivamente exequíveis, com as limitações de custo e de tempo mais rigorosas e com a multiplicidade de métodos.

Apesar das contingências que um estudo no ‘mundo real’ acarreta, deve haver uma atitude científica por parte do investigador na sua base. Esta impele uma investigação



sistemática, com ceticismo e ética (Robson, 2002). O investigador deve então ser sistemático, refletindo seriamente sobre aquilo que está a fazer, a forma como o faz e as razões que o guiam, e ser verdadeiramente explícito em relação aos aspetos, observações e circunstâncias do seu estudo; cético, submetendo as suas ideias a possível refutação e invalidação, e submetendo as observações e conclusões a análise minuciosa primeiro por ele próprio e depois pelos outros; e ético, na medida em que segue um código de conduta que assegura os interesses das pessoas envolvidas na sua investigação. Relativamente a este último ponto, é importante referir as questões éticas específicas associadas ao trabalho com determinados grupos, nomeadamente a grupos de pessoas com deficiência mental ou distúrbios mentais (Robson, 2002). No caso desta investigação em particular, o consentimento foi dado pelos responsáveis legais, família ou instituição, encontrando-se a carta referente ao pedido de autorização no anexo A.

## 2.2. METODOLOGIA

“There can be considerable advantage in using mixed-method designs, that is, designs which make use of two or more methods, and which may yield both quantitative and qualitative data.” (Robson, 2002, p. 5)

Não há um consenso global sobre como conceptualizar uma investigação (Robson, 2002). Enquanto alguns modelos pressupõem uma conceção exata do que se pretende antes de se iniciar o processo de recolha de dados (que só posteriormente se analisam), outras abordagens permitem uma escolha do desenho da investigação por meio da interação com o objeto de estudo (Robson, 2002). Este último corresponde ao modelo de estudo flexível (também chamado desenho interpretativo, etnográfico ou qualitativo, de acordo com diferentes autores) e nele as fases de recolha e de análise de dados estão interligadas. Colin Robson (2002) sublinha a importância de se ser inovador na abordagem, não seguindo necessariamente as tradições de pesquisa. O investigador deve portanto ser eclético na condução e na prática da sua investigação, conciliando teorias distintas e reajustando e recombinao métodos e metodologias que melhor se adequem ao seu estudo em particular.

Com base nesta premissa e com o objetivo de melhor responder às questões de investigação, este estudo flexível compreendeu quatro grandes fases e uma complementaridade de métodos que incluíram pesquisa documental, observacional e quasi-experimental. A primeira fase, essencialmente de pesquisa bibliográfica, tratou de fazer uma revisão crítica e cuidada da literatura, de maneira a melhor fundamentar cada passo do estudo. Foi feita igualmente nesta fase uma observação presencial do investigador sobre a comunidade a ser estudada. A mesma, descrita num caderno de notas, serviu para idealizar as atividades musicais, criar empatia com os sujeitos e conhecer as infra-estruturas da instituição. As entrevistas exploratórias feitas nesta fase, nomeadamente com a psicóloga, a técnica de psicomotricidade, a diretora e colaboradoras da sala Amizade do CASCI, revelaram-se úteis na compreensão não só das características ímpares de cada indivíduo, como também do seu relacionamento com a comunidade (anexo B). Numa segunda fase, de construção do projeto, foram idealizadas e adaptadas ferramentas de trabalho (educativas e outras), fundamentadas teoricamente, tendo em conta as necessidades específicas de cada sujeito do estudo. As ditas ferramentas envolveram a planificação das sessões e atividades musicais, a construção de escalas de avaliação e a construção de questionários. Numa terceira fase, foi implementado o projeto que contou com dois períodos de experimentação, entre os quais se procedeu à aferição das ferramentas utilizadas, bem como a uma primeira avaliação e reflexão sobre os

dados obtidos. Por último, na derradeira fase, procedeu-se à análise dos resultados e à comparação dos mesmos nos dois períodos de experimentação. Seguindo a linha de pensamento de Sapsford & Jupp (1996), a comparação torna-se uma ferramenta eficaz no delineamento das conclusões e, nesta investigação em particular, tornou-se em elemento essencial que permitiu avaliar os resultados e retirar as primeiras conclusões.

O tipo de estudo que envolveu este projeto educativo é ecológico quanto à sua unidade – realizou-se com um grupo de indivíduos; longitudinal quanto à duração – houve um período de seguimento onde os dados foram recolhidos vários vezes e onde foram medidas as alterações entre o início e o final da investigação; prospetivo quanto à localização da recolha de dados – inciou-se no presente e acompanhou os sujeitos do estudo durante um período de 10 meses; quasi-experimental quanto à manipulação da intervenção – houve comparação, controlo e manipulação da intervenção sem aleatorização da amostra; analítico quanto ao objetivo de estudo – estudo quasi-experimental que descreveu e estabeleceu relações entre as variáveis do estudo; qualitativo quanto ao tipo de recolha e análise de dados – envolveu uma pequena amostragem e procurou compreender o “como” dos acontecimentos, fenómenos ou relações (Robson, 2002).

Este desenho de estudo flexível usou métodos que fornecem dados em forma de números e em forma de palavras, combinando portando as abordagens quantitativas e qualitativas, respetivamente. No entanto, ainda que sejam os métodos fixos, por oposição aos flexíveis que se baseiam apenas em dados quantitativos e na generalização estatística, aqueles considerados “científicos”, na opinião de Robson (2002) há fortes argumentos para caracterizar ambos os estudos como “científicos”, desde que estes sejam realizados de forma sistemática e com princípios (p. 5).

## 2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

### 2.3.1. Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo

*A história do CASCI é o relato de um sonho acontecido, algo de que pouco se sabe para lá da sua grandiosidade iniludível, à vista de todos mesmo que a o pousar do olhar seja, apenas, epidérmica. Julgo por isso interessante descobri-la um pouco mais profundamente, conhecendo alguns dos seus episódios essenciais. Em boa verdade é ainda enevoado o conhecimento das razões por que, e como, nasceu.*

*O CASCI foi fruto de uma inquietação sobrevinda, não fruto de amadurecimento interiorizado, mas repente espontâneo. Que aguilhão fulminante desencadeou o trabalho desarcado de uma vida imolada na fogueira dos afetos com que a «Maria José» quis aquecer os esfriados de alma dos desalentados do mundo, esquecidos da vida.*

*Houve - tinha de haver - companheiros de jorna, tripulação à altura do cometimento. Que se não deitaram mão ao remo, ajudaram nas tarefas de estender a mão, desavergonhadamente, a porfiar na recolha de auxílios. Empenhados no ato louvável de mendigar para os desfavorecidos não se coibiram de se assumir, eles próprios, mendicantes sociais. Eles que nada precisavam para si, empenharam-se a pedir para os outros. (Senos da Fonseca, 2012)*

Em 1980, um grupo de cidadãos do concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro, uniu-se com a preocupação comum de encontrar respostas para os problemas sociais no concelho. Com o objetivo estatutário de contribuir para a promoção da população mais vulnerável, foi registada no Cartório Notarial de Ílhavo, a 21 de Novembro de 1980, a Instituição Particular de Solidariedade Social, intitulada *Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo* (CASCI).

O CASCI iniciou a sua atividade no ano letivo de 1981/82 pelas mãos da sua fundadora, a Dr.<sup>a</sup> Maria José Senos da Fonseca, e abriu o Centro de Infância da Barra. À medida que os anos iam passando, também a instituição ia crescendo, aumentando e evoluindo, alargando o seu raio de intervenção e criando novas estruturas e possibilidades de apoio e intervenção social a populações desfavorecidas ou em risco de exclusão social. Atualmente, o CASCI emprega 300 colaboradores e presta atendimento a aproximadamente 900 clientes, oriundos do concelho de Ílhavo e dos concelhos confinantes de Aveiro e Vagos (Bacelar, 2013).

As várias e diversas respostas sociais que a instituição integra estão localizadas em vários locais do concelho, com vista a disponibilizar um serviço de proximidade à comunidade. Na tabela abaixo estão discriminadas cronologicamente todas as infraestruturas do CASCI, bem como a sua localização mais específica dentro do concelho de Ílhavo.

Ano	Infraestrutura	Local
1981	Centro de Infância	Barra
1981	Centro de Infância e Reabilitação	Costa Nova
	Centro de Educação Integrado e Ensino Especial	Ílhavo
1986	Formação Profissional no Centro da Colónia e mais tarde estendido à Costa Nova	Gafanha da Nazaré e Costa Nova
1988	Unidade de Emprego Protegido	Colónia e Costa Nova (mais tarde)
1993	Residencial Polivalente (apoio a idosos e pessoas portadoras de deficiência)	Ílhavo
1998	Projeto “Ser criança” (promoção da integração familiar e socioeducativa de crianças e suas famílias em risco de exclusão)	Ílhavo
1999	Centro Comunitário Solidariedade (intervenção na área da família e comunidade através do atendimento e acompanhamento de famílias em situações de pobreza ou exclusão social)	Ílhavo
2000	Lar Residencial (acolhimento de pessoas portadoras de deficiência)	Ílhavo
2004	Projeto “Clique Solidário” (criação de espaços públicos de acesso gratuito à internet)	Ílhavo
2004	Projeto “Escolhas” (objetivos: inclusão escolar, mediação familiar e formação parental)	Ílhavo
2006	Centro Ílhavo Social (instalação da Creche e da Estrutura Residencial para idosos)	Ílhavo
2008	Cursos de Formação para a Inclusão (objetivo: promover o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais, junto de grupos excluídos, para que seja feita a sua reintegração no mercado de trabalho).	Colónia e Costa Nova

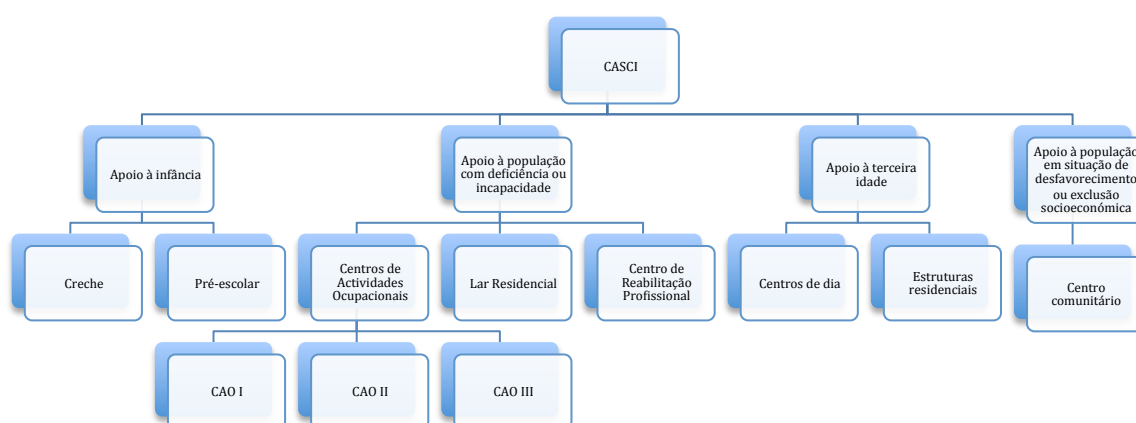
**Tabela 3: Data da criação e localização das infraestruturas do CASCI**

Em 2010, o CASCI recebe a certificação de registo da empresa, na área da deficiência, onde se evidencia a conformidade do Sistema de Gestão de Qualidade implementado com a Norma ISO 9001:2008, projeto este cofinanciado pelo FSE, ao abrigo do POPH, Tipologia 6.4 (Bacelar, 2013).

Esta instituição particular tem como missão “promover a melhoria da qualidade de vida dos clientes com respeito, alegria, dignidade e rigor” (Bacelar, 2013, p.5) e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária. Orienta-se pelos seguintes valores: solidariedade, respeito, afetividade, alegria, ética, transparência, responsabilidade, qualidade e rigor.

As várias infraestruturas do CASCI estão vocacionadas essencialmente para o apoio à infância, à terceira idade e à população em situação de desfavorecimento ou exclusão socioeconómica. Relativamente à população com deficiência e incapacidade, existem três Centros de Atividades Ocupacionais, um Lar Residencial e um Centro de Reabilitação Profissional. Neste último desenvolve-se a formação profissional, ao abrigo da Tipologia 6.2 do Programa Operacional para o Potencial Humano (POPH), e estão em funcionamento cinco

Unidades Produtivas (limpeza e manutenção de espaços, engomadoria e costura, doçaria, jardinagem e carpintaria) para jovens e adultos com deficiência e incapacidade. Ao abrigo da Medida Emprego Protegido, financiada pelo IEFP, dão resposta a 42 indivíduos nas condições atrás descritas, sendo-lhes reconhecidos os direitos, deveres e garantias inerentes aos trabalhadores em regime normal de trabalho. No organograma abaixo estão organizados os apoios sociais da instituição.



**Esquema 3: Respostas sociais do CASCI**

Na figura seguinte podem-se ver imagens que identificam a localização do CAO 1 no Lar Residencial, bem como a sala onde foram realizadas todas as sessões de música.



Foto 1

Lar residencial onde moram alguns dos clientes do CASCI



Foto 2

Entrada para a sala onde se realizaram as sessões de música



Foto 3

Sala onde se realizaram as sessões de música

**Figura 1: Imagens<sup>20</sup> do CASCI**

<sup>20</sup> Fontes: fotografias 1 e 2 (Retrieved 2 Maio 2015, from <http://www.portodeaveiro.pt/natal/site/copyright/casci.html>); fotografia 3 da minha autoria.

### 2.3.2. Centro de Atividades Ocupacionais 1 – Sala Amizade

Quivy e Campenhoudt definem população como o “conjunto de pessoas, organizações ou objetos de qualquer natureza” (2005, p. 159). Neste sentido, delimito a minha população estatística ou universo amostral ao conjunto de todos os indivíduos da sala do CAO 1 que apresentam multideficiência, sendo esta a característica com interesse a estudar.

A sala *Amizade* (CAO 1) é frequentada por 10 jovens adultos com multideficiência. Na sequência da comunicação à diretora técnica e aos pais dos utentes desta sala da metodologia associada a este projeto educativo, defini a amostra da investigação com base nas autorizações dos familiares e na assiduidade dos clientes. Optei por limitar a totalidade da população a uma amostra representativa dessa mesma população (Quivy e Campenhoudt, 2005), e proceder à recolha de dados e à análise da amostra constituída apenas por 8 elementos. Note-se que a exclusão de dois dos elementos se deve ao facto de um deles não ter autorização por parte dos pais e o outro por faltar inúmeras vezes, tornando-se por isso mais difícil de avaliar e/ou de comparar resultados. A amostra é portanto a “coleção de dados” (neste caso os indivíduos portadores de multideficiência) que se considera representativa da população (Miranda, 1998, p. 12), população que nesta investigação corresponde ao grupo total de indivíduos na sala do CAO 1 (8 num universo de 10).

A amostra foi posteriormente dividida em dois grupos, de 4 elementos cada, sendo que cinco são do sexo masculino e três do sexo feminino, conforme o gráfico abaixo evidencia.

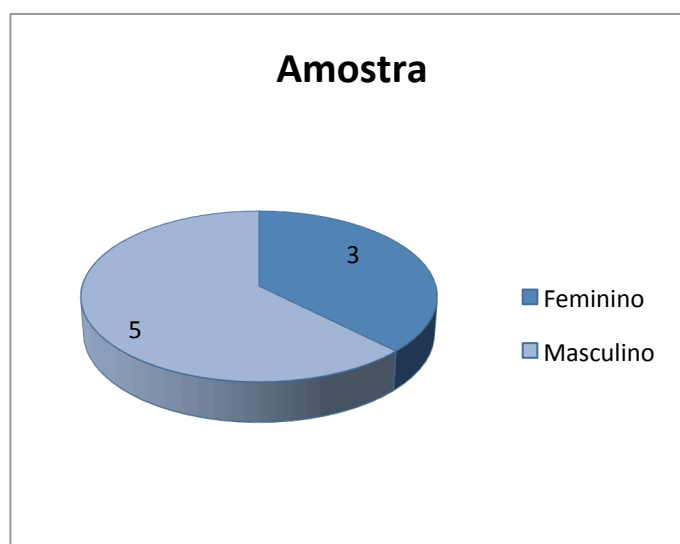


Gráfico 1: Género da amostra

A média das idades nesta amostra populacional é de 30 anos e no gráfico abaixo estão discriminadas as idades de cada um dos jovens adultos.

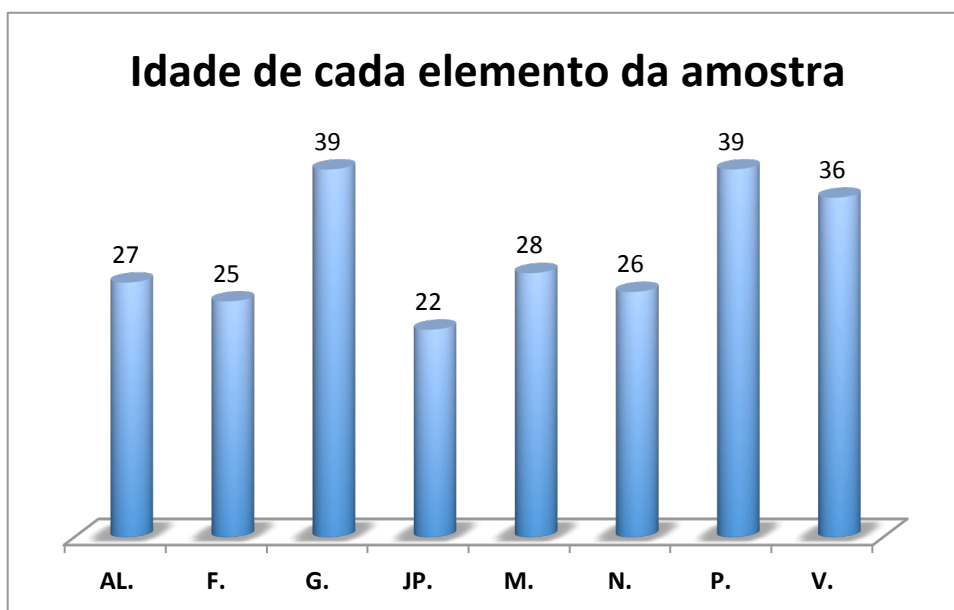


Gráfico 2: Idades dos elementos da amostra

Tendo em conta as características comuns de cada um dos elementos constituintes da sala, solicitei uma divisão baseada essencialmente no quadro clínico. Esta decisão deveu-se a um conjunto de fatores onde prevalece o interesse em fazer uma abordagem musical atenta, cuidada, pensada e planeada, tendo em conta as necessidades e potencialidades de cada jovem adulto. Assim, o primeiro grupo (G1) é constituído por dois jovens adultos do sexo masculino (F e P) e outros dois do sexo feminino (AL e M). As suas características comuns, baseadas nas diversas patologias e debilidades clínicas inerentes, são as seguintes:

- 4 jovens adultos com Deficiência Intelectual profunda;
- todos têm linguagem recetiva, embora esta seja muito comprometida;
- não têm competência verbal oral em termos expressivos;
- todos têm, à sua medida, intencionalidade na comunicação, com exceção do F.;
- todos têm epilepsia, com exceção da M.;
- todos têm dificuldade em perceber e aceitar situações novas pelo que a rotina é preponderante para a sua estabilidade emocional.

Na tabela abaixo está discriminado o quadro clínico de cada elemento do G1, assim como outras características relevantes associadas a esse quadro.



Nome	Idade	Quadro clínico	Características relevantes
AL.	27	Síndrome de Rett, défice cognitivo associado	Tem competências de marcha (anda apoiada); movimentos estereotipados, esgares e riso paroxístico.
F.	25	Autismo profundo, défice cognitivo associado	Tem competências de marcha mas não pode andar sem supervisão; tem convulsões frequentemente.
M.	28	Deficiência mental profunda, deficiência hormonal	Não tem competências de marcha; anda sempre na cadeira de rodas.
P.	39	Deficiência mental profunda, doença mental, quadro de autismo, deficiência visual	Tem competências de marcha mas cai com frequência, de maneira que permanece numa cadeira durante as atividades, que o impede de se levantar para sua própria proteção.

**Tabela 4: Quadro clínico do grupo 1**

No segundo grupo (G2) estão inseridos três jovens adultos do sexo masculino com paralisia cerebral (PC), com afetação dos 4 membros e défice cognitivo associado, e um elemento do sexo feminino que apresenta uma doença do foro reumatológico com componente degenerativa. Estes jovens partilham as seguintes características:

- nenhum tem linguagem verbal oral;
- nenhum tem competências de marcha;
- todos têm epilepsia;
- todos permanecem em cadeiras de rodas.

Na tabela abaixo está discriminado o quadro clínico de cada elemento do G2, assim como as características relevantes associadas ao mesmo.

Nome	Idade	Quadro clínico	Características relevantes
G.	39	Hipertonia e espasticidade generalizada, tetraparésia espástica	Esgares resultantes das alterações tónicas.
JP.	22	Hipertonia e espasticidade generalizada, tetraparésia	Infeções respiratórias muito frequentes; esgares resultantes das alterações tónicas.
N.	26	Hipertonia e espasticidade generalizada grave, tetraparésia espática	Quadro motor mais severo devido à espasticidade muito acentuada; esgares resultantes das alterações tónicas.
V.	36	Doença do foro reumatológico com componente degenerativa (perturbação motora degenerativa), Défice cognitivo	Desloca-se maioritariamente em cadeira de rodas; Tremores e riso paroxístico. Síndrome de Angelman (indicação oral; não há diagnóstico formal).

**Tabela 5: Quadro clínico do grupo 2**

Com o intuito de melhor me integrar na realidade diária vivida no CAO 1 e de me consciencializar das implicações das diferentes necessidades de cada jovem adulto, conversei com vários profissionais da instituição, nomeadamente uma psicóloga, uma técnica de psicomotricidade e todas as três colaboradoras da sala. Estas conversas esclareceram vários pontos relacionados com as rotinas da sala, mas também ajudaram a criar uma relação empática e de cumplicidade entre mim e as profissionais do CASCI que apoiam o CAO 1. A informação relativa a estas entrevistas exploratórias informais está no anexo B, referente à recolha de dados.

### Formulário de admissão

Este documento pretende contribuir para a compreensão das implicações dos quadros clínicos e características associadas que poderão, eventualmente, condicionar as atividades de música. O processo de avaliação na área da musicoterapia envolve várias etapas, sendo a primeira o preenchimento de um “Formulário de Admissão” que consiste basicamente numa entrevista com o familiar responsável com vista a indicar as áreas fortes e fracas. Fiz uma adaptação desta ideia ao contexto deste projeto e elaborei um documento que foi preenchido pela Diretora Técnica dos Centros de Atividades Ocupacionais, a Dr.<sup>a</sup> Rita Santos, e por uma psicóloga do CASCI, a Dr.<sup>a</sup> Deolinda Oliveira, no início do ano letivo (anexo B). Englobava informações relacionadas com vários domínios e permitiu tirar algumas conclusões relativas aos métodos de abordagem e ação mais qualificados para lidar com determinadas características. As áreas problemáticas foram apontadas pelas profissionais da instituição que melhor conhecem os clientes do CAO1.

Informações	AL	F	G	JP	M	N	P	V	Notas/Domínios
Diagnóstico atual									
Existência de alergias ou sensibilidades									
Existência de dificuldades respiratórias									
Precauções a ter em conta no trabalho									
Participação noutras terapias									
Experiências musicais anteriores									
<b>LEGENDA:</b> S (Sim) N (Não) NA (Não Aplicável)									

Tabela 6: Tabela 1 do formulário de admissão

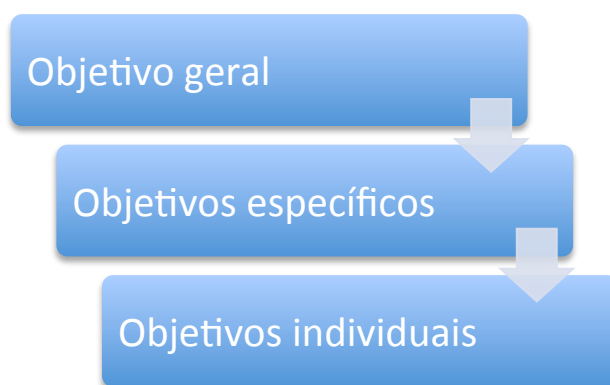
Áreas problemáticas	AL	F	G	JP	M	N	P	V	Notas/Domínios
Assistência física para caminhar									Motricidade global
Utilização dos membros superiores									Motricidade fina
Capacidade de execução de tarefas motoras finas com ambas as mãos									Motricidade fina
Problemas respiratórios									Motricidade Oral
Resistência ao toque físico									Sensorial
Contacto visual									Sensorial
Compreensão e reação ao que é dito									Comunicação recetiva
Comunicação não-verbal									Comunicação expressiva
Défice cognitivo									Cognitivo
Demonstração apropriada de emoções									Emocional
Agressividade ou descontrolo emocional									Emocional
Interação social									Social
Comportamento desajustado									

Tabela 7: Tabela 2 do formulário de admissão

## 2.4. OBJETIVOS

A partir do objetivo geral desta investigação, surgiram objetivos específicos relacionados com as características da amostra, que contribuem igualmente para averiguar os efeitos da música ao nível do comportamento pessoal e social de cada sujeito. A discriminação e distinção dos mesmos, fundamentada teoricamente, procura atribuir mais informação, especificidade e rigor ao estudo. Dadas as necessidades e potencialidades distintas dos vários jovens adultos, foram ainda idealizados objetivos individuais, específicos para cada um deles.

### 2.4.1. Objetivos gerais e específicos



Esquema 4: Objetivos do projeto educativo

Numa revisão da literatura feita por Meadows no final do séc. XX, há seis objetivos na área da musicoterapia para crianças com multideficiências severas e profundas (Stephenson, 2006). Segundo este autor, as seis metas podem ter abordagens diferentes, dependendo das crenças filosóficas e teóricas dos profissionais envolvidos. Ainda que a população deste estudo compreenda jovens adultos e não crianças, entende-se serem viáveis alguns dos princípios associados a estes objetivos. A primeira meta considerada está relacionada com o preenchimento das necessidades básicas dos indivíduos, a segunda é desenvolver o “sense of self” (p. 291), a terceira é estabelecer relações interpessoais, a quarta desenvolver habilidades específicas, a quinta dissipar comportamentos patológicos e por último desenvolver uma consciência e sensibilidade para a música.

O objetivo geral deste estudo consiste em averiguar o impacto da música na criação de bem-estar e na melhoria da qualidade de vida da amostra. Após a coleta de dados junto dos

profissionais da instituição e com base na pesquisa documental, foram definidos os objetivos específicos, intimamente relacionados com o quadro clínico e características associadas de cada sujeito. Os seis objetivos específicos enquadram-se em domínios diferentes e são enumerados de seguida:

1. Desenvolver e melhorar a comunicação e expressão interpessoal
2. Facilitar a socialização e comunicação da comunidade com o meio
3. Estimular e desenvolver competências psicomotoras e de desenvolvimento sensorial
4. Desenvolver a sensibilização e espontaneidade musical
5. Promover o relaxamento físico
6. Promover a melhoria da qualidade de vida, através da criação de bem-estar

### **Objetivos específicos 1 e 2**

O desenvolvimento da comunicação e das relações interpessoais através da música é enfatizado por inúmeros autores e profissionais na área da Musicoterapia. No caso de indivíduos portadores de multideficiências, é possível que as competências de comunicação melhorem através de uma intervenção com recurso à música (Stephenson, 2006). A construção de relações interpessoais através de atividades musicais que usam várias formas de comunicação podem encorajar a comunicação intencional dos participantes.

Neste sentido, atividades de interação que visam estimular e desenvolver a comunicação foram idealizadas para reforçar as capacidades manutenção, mudança e divisão da atenção. As oportunidades comunicacionais que a música oferece podem encorajar os indivíduos a responder às solicitações e a interagir mais na comunidade.

É fundamental criar nas sessões de música um ambiente recetivo e de confiança que promova a comunicação e expressão interpessoal (Stephenson, 2006), e onde a individualidade de cada sujeito seja preservada, respeitada e valorizada.

### **Objetivo específico 3**

O uso da música como fator motivacional para tarefas relacionadas com o desenvolvimento de capacidades motoras (finas e globais) foi uma meta de vários autores, investigadores e musicoterapeutas (Chase, 2004; Daveson & Edwards, 1998; Pellitteri, 2000; citados por Stephenson, 2006). Algumas das suas técnicas podem ser aplicadas em contextos diferentes e de forma similar, procurando assim alcançar objetivos relacionados com a performance em tarefas físicas, sensoriais e psicomotoras. Com recurso aos instrumentos de

percussão e a atividades rítmicas, várias capacidades ao nível da motricidade fina e global foram trabalhadas como a percepção do esquema corporal, a coordenação motora e a orientação espacial e temporal (Nascimento, 2008). Através essencialmente de processos de imitação e improvisação, foi trabalhada a coordenação entre olho e mão, o processo de abanar, agarrar, segurar e tocar com os instrumentos, entre outros.

A estimulação sensorial engloba três elementos que podem ser utilizados separadamente ou em conjunto (Meadowes, 1997): a estimulação auditiva que pode ser conseguida através da improvisação, das canções cantadas ou só ouvidas; a exploração das texturas e materiais dos instrumentos utilizados; e a estimulação física através da manipulação das mãos ou braços dos jovens para conseguir cumprir uma determinada instrução verbal ou musical.

#### **Objetivo específico 4**

Ao inserir o grupo no mundo sonoro da música, é possível fomentar e desenvolver a sensibilidade musical de cada indivíduo. Os sons espontâneos de cada elemento durante a interação com a investigadora, eram por esta utilizados para que a criatividade individual fosse explorada, sendo o incentivo à espontaneidade uma constante em todo este processo. Apesar da existência de características diferentes dentro da amostra, o objetivo era alimentar e enaltecer essas mesmas diferenças, num ambiente onde não existe certo ou errado, onde cada um é convidado a sentir a música de forma única. Como Salas sugere, citado por Meadowes (1997), a experiência e o envolvimento musical podem estar alicerçadas nas próprias estruturas e relações intramusicais, ou na capacidade que a música tem em conectar-se com as emoções humanas.

#### **Objetivo específico 5**

Este objetivo foi determinado em especial para o grupo 2, ainda que o primeiro grupo também pudesse usufruir das atividades idealizadas e estruturadas com este propósito. As limitações corporais e de movimento relacionadas com o quadro clínico dos elementos do grupo 2, podem prejudicar o bem-estar dos mesmos. Através da audição musical, pretende-se provocar um relaxamento que tem o potencial de aliviar os constrangimentos manifestados pelo corpo físico e induzir bem-estar.

### Objetivo específico 6

O último objetivo específico está intimamente relacionado com o conceito de qualidade de vida abordado na primeira parte desta dissertação. Através da criação de bem-estar e da diminuição de comportamentos desajustados, poder-se-á concluir que houve uma melhoria nas condições de vida dos sujeitos. A análise dos resultados que irá ser feita na terceira parte deste documento fará uma descrição mais profunda deste princípio pré-estabelecido, de acordo com as características ímpares de cada um dos elementos da amostra.

A relação entre os seis objetivos específicos e o objetivo geral está evidenciada no esquema seguinte.



Esquema 5: Relação entre os objetivos gerais e específicos do projeto educativo

### 2.4.2. Objetivos individuais

Uma das dificuldades no trabalho com indivíduos portadores de multideficiência está relacionada com o elevado grau de envolvimento necessário, por parte do terapeuta, educador, professor ou investigador, para que os elementos do grupo participem ativamente perante as atividades (Krout, 1987). Apesar das sessões terem sido realizadas em contexto

grupal, foram delineados objetivos individuais, relacionados com as necessidades e potencialidades de cada elemento da amostra. A determinação destes objetivos foi baseada na pesquisa documental que evidenciou resultados válidos em indivíduos com as mesmas patologias. As áreas fortes e fracas, associadas ao quadro clínico de cada elemento da amostra, foram tidas em conta para determinar o enfoque das sessões, dando assim oportunidade de trabalhar o potencial de cada indivíduo, bem como as áreas mais necessitadas. A resolução destes objetivos considerou também a primeira avaliação que contou com o preenchimento do “Formulário de admissão”, as várias visitas à instituição e consequente informação descrita em caderno de notas, e as conversas com os profissionais do CASCI. Os esquemas seguintes discriminam os objetivos individuais por grupo.



Esquema 6: Objetivos individuais do grupo 1

#### **Objetivos individuais da AL.**

Segundo Erdonmez (1991), citado por Stephenson (2006), a música pode afetar de forma positiva os comportamentos estereotipados dos indivíduos. Através de várias atividades ao longo da sessão, nomeadamente a audição musical passiva, o balançar do corpo, esgares e outros movimentos estereotipados da AL. foram descritos, aferidos e comparados.

O uso intencional da mão, a habilidade mais difícil para indivíduos com Síndrome de Rett (Yasuhara & Sugiyama, 2001), foi trabalhada e avaliada essencialmente através dos



instrumentos de percussão, nomeadamente através da duração de tempo e do número de vezes que a AL. efetivamente agarrou e manteve o instrumento na mão ou esteve a tocar.

O treino de marcha, enquanto objetivo não avaliável, foi projetado para trabalhar as competências da AL. ao nível da motricidade global, através da “dança” ao som de canções populares. Estas canções favorecem a participação de todos e o desenvolvimento de um sentido de grupo e de uma identidade cultural (Nascimento, 2008).

#### **Objetivos individuais do F.**

A improvisação pode ser uma estratégia educativa que promove determinadas respostas comunicacionais como o contacto visual, a atenção conjunta e a partilha (Boxill; Perry; Voigt, 1999; Wigram; citados por Stephenson, 2006). Vários indivíduos com autismo têm défices significativos na linguagem, acompanhados por questões de impulsividade e falta de controlo e direção (Kaplan & Steele, 2005). O F. é um desses exemplos, logo as áreas da comunicação e do comportamento são domínios onde é pertinente atuar. Enquanto indivíduo não-verbal, é importante clarificar que ele não é necessariamente não comunicativo (Rasar, 2010), sendo portanto conveniente estar atento a outras formas de comunicação. Nas sessões de música que este projeto facultou, houve uma tentativa consciente para criar oportunidades de envolvimento no processo de comunicação musical dinâmico, onde o F. foi encorajado a ser ele próprio e a explorar o que quisesse explorar. Tendo em conta que as situações em grupo podem desencadear respostas frequentemente mal-interpretadas (Rasar, 2010), houve uma preocupação em fazer o F. sentir-se confortável para explorar o ambiente e os instrumentos musicais à sua disposição. A interação social e comunicacional foi promovida através de atividades com o piano, com instrumentos musicais e a partir de reações e atitudes espontâneas por parte do F., procurando-se assim fortalecer a relação entre ele e a investigadora, e entre ele e o grupo.

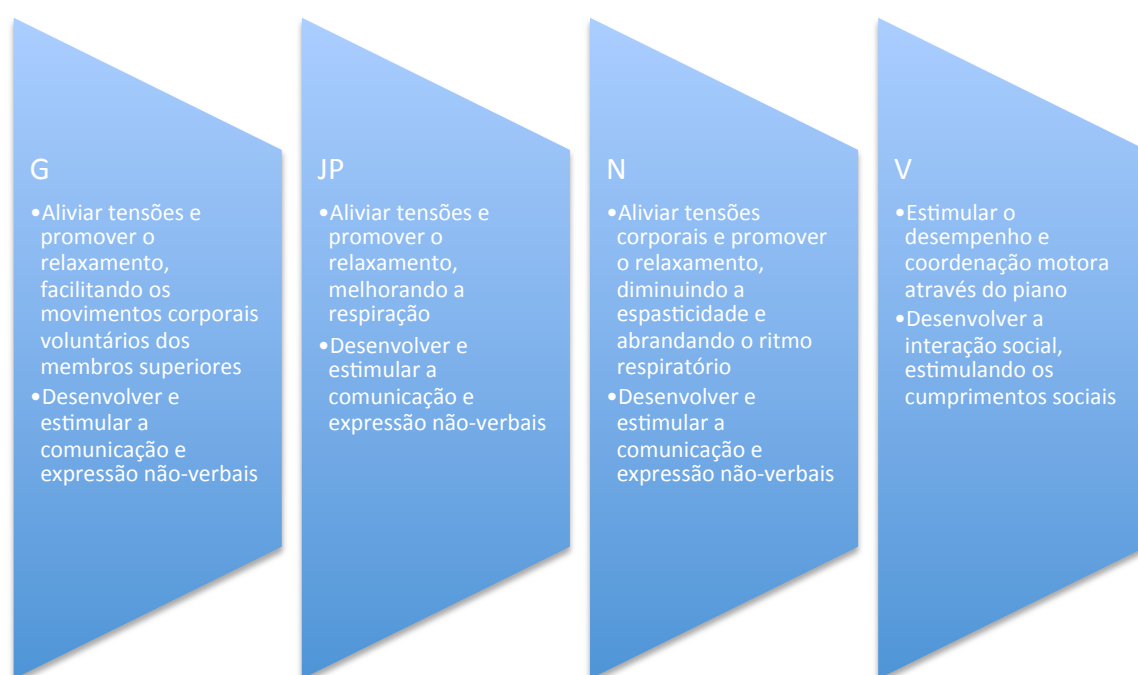
#### **Objetivos individuais da M.**

As limitações de movimento, comunicação e socialização condicionam a participação pessoal e social da M. Depois de ter sido criada uma relação com este elemento do grupo 1, e após se conseguir um ambiente que lhe proporcionasse segurança, equilíbrio e confiança, a interação foi feita de forma individualizada, no sentido de ir ao encontro das suas preferências e de estimular respostas espontâneas. Através do cumprimento social aquando das canções de

boas-vindas e de despedida, foi trabalhado o desempenho e coordenação dos seus membros superiores, em particular da mão/braço não-dominante.

### **Objetivos individuais do P.**

Os comportamentos desajustados reportados pelas profissionais do CAO 1 relacionam-se, fundamentalmente, com o isolamento social e a agressividade que muitas vezes o P. manifesta. Através do reforço positivo ou negativo face às suas reações, foram combatidos e aferidos. Os outros objetivos individuais determinados para o P. são a facilitação do relacionamento interpessoal, indo ao encontro de atividades da sua preferência e reforçando os sons vocais que imite com frequência, e a estimulação da comunicação através de gestos, expressões e sons.



**Esquema 7: Objetivos individuais do grupo 2**

### **Objetivos individuais do G., JP. e N.**

As necessidades evidentes e comuns ao quadro clínico destes elementos do grupo 2 evidenciam uma baixa coordenação motora, um frágil esquema corporal e um baixo desenvolvimento da comunicação verbal. Através da comunicação não-verbal expressa pela música e pelos sons, é possível trabalhar o inconsciente e a mente em indivíduos com paralisia cerebral com dificuldades de comunicação através da linguagem falada (Ramalho, 2010).

Através do diálogo musical, da exercitação de expressões faciais, gestos corporais e olhares, foi estimulada a comunicação e expressão não verbal do G., do JP. e do N.

Nos momentos de audição musical passiva, com recurso a música gravada ou tocada ao piano, foram determinados objetivos semelhantes a estes jovens adultos que se relacionam com os seus constrangimentos específicos a nível físico.

#### **Objetivos individuais da V.**

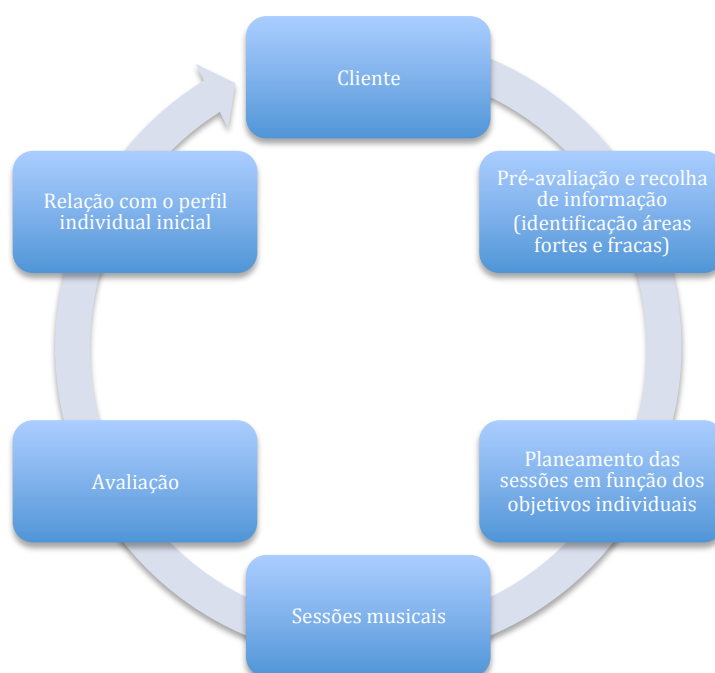
O enorme interesse demonstrado pela V. em relação ao piano, associado à sua condição degenerativa motora, determinou-se como objetivo individual o desenvolvimento do desempenho e coordenação motora com recurso a esse instrumento em particular. Paralelamente, procurar-se-ia desenvolver a interação social e favorecer a comunicação interpessoal.

## 2.5. FERRAMENTAS DE OBTENÇÃO DE DADOS

### 2.5.1. Construção da escala de avaliação

O processo de avaliação na multideficiência deve atender às necessidades excepcionais e individuais de cada jovem adulto, de forma a possibilitar, após uma análise cuidadosa dos resultados, uma escolha conveniente e eficaz de todo um conjunto de procedimentos, atividades e escolhas que proporcionem uma aprendizagem significativa, e por consequência, uma melhor qualidade de vida.

“A avaliação em multideficiência é compreendida como um processo de recolha de informação que possibilita aferir a qualidade de funcionamento da criança ou jovem nas atividades e ambientes onde participa.” (Rocha, Coelho & Andrade, 2009). Desta forma, o esquema abaixo descreve visualmente o processo cíclico que compreende o método de avaliação que é seguido neste projeto.



Esquema 8: Processo cíclico do método de avaliação deste projeto<sup>21</sup>

Os participantes deste projeto apresentam no seu perfil individual um conjunto de limitações distintas, nos domínios motor, cognitivo e/ou sensorial, que os diferencia uns dos outros, tornando-os seres individuais, complexos e distintos. Estas informações relativas às limitações segundo o seu grau de funcionalidade, às características individuais e às

<sup>21</sup> A palavra cliente é a terminologia usada no CASCI (ver ponto 1.2.3).

necessidades de cada um, devem ser recolhidas numa fase inicial do processo de avaliação. A forma como se procede a esta recolha e a forma como se analisam os dados desta mesma recolha devem ficar bem definidos com vista a realizar uma avaliação eficaz.

Nesta situação em específico, concluiu-se, após reflexão cuidada e uma pesquisa atenta, que seria desadequado não valorizar as características tão distintas e diferenciadas dos jovens adultos que pertencem à amostra estudada neste projeto, bem como o contexto natural em que estes estão inseridos. Assim, o modelo de avaliação utilizado é holístico e terá por base modelos ecológicos, por oposição aos modelos de desenvolvimento, garantindo desta forma os diferentes padrões de desenvolvimento que distinguem cada jovem adulto.

O modelo de avaliação será portanto centrado no indivíduo, de modo a que os comportamentos observados sejam feitos nos contextos naturais em que ocorrem. É primordial avaliar as capacidades, necessidades e competências de cada ser individual tendo em conta o ambiente em que se manifestam. Os interesses dos indivíduos lideram o processo, sendo que este deverá ser adaptado sempre que necessário ao nível de comunicação e ao estado emocional de cada jovem adulto, neste caso específico. Um olhar atento sobre as reações às diversas atividades ou à forma como estas são feitas, e uma rotina baseada na interação/comunicação devem ser pilares firmes na abordagem feita pelo educador, professor ou investigador. Segundo Amaral et al. (2004), citado por Rocha, Coelho e Andrade (2009), na avaliação centrada no indivíduo o estabelecimento de uma relação afetiva entre o avaliador e o avaliado é um princípio importantíssimo, sendo que o professor se deve ajustar às emoções dos sujeitos e, não menos importante, ao nível de funcionamento cognitivo e comunicativo que este apresenta.

Depois de terem sido recolhidas as informações relativas às preferências, capacidades e necessidades de cada indivíduo em particular, e de ter sido averiguado o tipo de ajuda necessária para haver uma participação mais ativa, foram definidos e adaptados os procedimentos a adotar nas sessões de música. As atividades musicais foram pensadas e repensadas, e inseridas no ambiente natural de forma adequada e tendo em conta as rotinas diárias da sala. Numa fase mais avançada, seria pertinente observar se os comportamentos eram evidenciados em contextos diferentes. Deste modo, foram criados dois momentos distintos, os “Momentos X”, em que se reproduziram algumas canções utilizadas no contexto das sessões de música mas sem a presença da investigadora e num horário diferente do habitual.

Segundo a pesquisa efetuada, não existe nenhuma escala que avalie qualitativamente o impacto da música a diferentes níveis de comportamento pessoal e social. Por outro lado, seria difícil padronizar testes comuns a grupos tão heterogêneos e complexos. Assim, tendo em conta o quadro clínico de cada um dos indivíduos pertencentes ao CAO1, foi idealizada uma escala para este projeto e para esta amostra em particular, que permitirá não só recolher informação como avaliar os resultados das sessões de música. A construção desta escala foi baseada em instrumentos já existentes, válidos e fidedignos, utilizados por profissionais de saúde em patologias específicas, como é o caso da *Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland*<sup>22</sup>, a *Childhood Autism Rating Scale*<sup>23</sup> e a *Escala de Avaliação de Traços Autísticos*<sup>24</sup>. A aplicação de escalas ou índices de comportamento adaptativo<sup>25</sup> fornece dados para a elaboração de planos e programas educativos individualizados (Gonçalves, 1997) e acredita-se poder contribuir positivamente para a avaliação que é pretendida neste contexto. A escala *Individualized Music Therapy Assessment Profile* (IMTAP), usada num contexto musicoterapêutico, foi escolhida também para ser adaptada ao contexto deste projeto. Dada a escassez de avaliações musicoterapêuticas em português ou traduzidas para língua portuguesa (Gattino, 2012, citado por Silva, 2012), a IMTAP parece significativa para medir e avaliar comportamentos distintos na área da música. Esta escala surgiu da necessidade de obter dados quantitativos musicais e não musicais em atendimentos de musicoterapia com grupos de crianças e adolescentes com diagnósticos distintos, incluindo a deficiência múltipla. Tem como objectivo mensurar 374 habilidades distribuídas por dez grupos de comportamentos distintos (musicalidade, comunicação expressiva, comunicação recetiva/perceção auditiva, interação social, motricidade fina, motricidade oral, cognição, habilidade emocional e habilidade sensorial), através das atividades musicais feitas por musicoterapeutas, “fornecendo assim um perfil detalhado e sistemático de cada indivíduo” (Baxter et al., 2007, citado por Silva, 2012, p. 19).

---

<sup>22</sup> A *Vineland Social Maturity Scale* foi publicada por Doll em 1935 e revista em 1984, adotando o nome de *Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland (ECAV)*, e tem como objetivo avaliar 8 aspetos da competência social, desde o nascimento até aos trinta anos, de indivíduos com deficiência mental, cegueira, surdez ou deficiências físicas (Santos, 2007). Atualmente está disponível em três formas e com três manuais separados, sendo que a edição analisada para esta investigação foi a de Sparrow, Balla e Cicchetti (1984), que avalia domínios relativos à comunicação, autonomia, socialização, motricidade e comportamentos desviantes.

<sup>23</sup> A *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) foi desenvolvida por Schopler, Reichler e Renner e é um dos instrumentos mais utilizados na avaliação de crianças autistas (Pereira, 2007).

<sup>24</sup> A *Escala de Avaliação de Traços Autísticos* (ATA) é uma escala de triagem e diagnóstico infantil, construída por Domenech e Ballabriga em 1994 (Pereira, 2007).

<sup>25</sup> Segundo Santos (2007), comportamento adaptativo é “o conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas para desempenhar com sucesso aspetos e tarefas, no âmbito da independência, responsabilidade pessoal e social, que através de ajustamentos vários procuram a adaptação às expectativas socio-culturais e etárias vigentes, e que implicam o assumir do papel de membro ativo na comunidade onde o indivíduo se insere” (p. 47).

A complexidade das questões abordadas e da amostra em si, assim como dos vários instrumentos de aferição atrás referidos, levou-me a mostrar a escala construída a uma psicóloga da instituição. Sendo esta uma profissional competente, que conhece a realidade da população do CAO e que trabalha de forma regular com instrumentos de avaliação semelhantes, pareceu esta ser uma boa forma de assegurar a confiança, precisão e qualidade da escala. As tabelas seguintes descrevem os itens dos vários domínios da escala construída, alterada e finalizada, bem como a comparação entre aqueles da escala utilizada no primeiro conjunto de sessões e os da escala aferida, usada no segundo e último conjunto de sessões.

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Cotação</b>	<b>Observações</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais		
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão		
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tónus muscular/espasticidade)		
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais		

**Tabela 8: Domínio da Motricidade Global da escala de avaliação**

<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>		
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento		
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro		
2.3.	Transfere objectos/instrumentos de uma mão para a outra		
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)		
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada		
2.6.	Toca tambor com mão		
2.7.	Toca piano com mão aberta		
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez		

**Tabela 9: Domínio da Motricidade Fina da escala de avaliação**

Nos domínios da Motricidade Global e da Motricidade Fina não houve variação no número de itens entre o primeiro e o segundo conjunto de sessões.

<b>3</b>	<b>Sensorial</b>		
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial		
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção		
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes		
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos		
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical		
3.6.	Segue estímulos visuais		
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção		

**Tabela 10: Domínio Sensorial da escala de avaliação**

No primeiro conjunto de sessões apenas foram avaliados os quatro primeiros itens, já que não houve atividade que complementasse estímulos auditivos e visuais como a

visualização do DVD. No mesmo sentido, não foram efetuadas alterações significativas no andamento, altura ou dinâmica das canções ouvidas.

<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>		
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome		
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a actividade		
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação		
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)		
4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados		

**Tabela 11: Domínio da Comunicação Recetiva da escala de avaliação**

No primeiro conjunto de sessões apenas foram avaliados os quatro primeiros itens, já que não foi feita nomeação dos instrumentos.

<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>		
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)		
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta		
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora		
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) predominantemente imitativas		
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares		
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.		

**Tabela 12: Domínio da Comunicação Expressiva da escala de avaliação**

Não houve variação no número de itens correspondente ao domínio da Comunicação Expressiva entre o primeiro e o segundo conjunto de sessões.

<b>6</b>	<b>Cognição</b>		
6.1.	Cumprir instruções simples		
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)		
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados		
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)		
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)		
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade		
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”		
6.8.	Olha na direção de imagens, quando apresentadas		
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)		
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos diferentes ou imagens), tocando ou demorando o olhar		

**Tabela 13: Domínio da Cognição da escala de avaliação**

No primeiro conjunto de sessões apenas foram avaliados os seis primeiros itens do domínio da Cognição, uma vez que as sessões do período I não contemplaram as atividades descritas nos itens 6.7 ao 6.10.



<b>7</b>	<b>Emocional</b>		
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)		
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)		
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música		
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)		
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão		
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo		
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)		
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades		
7.9.	Estados emocionais fluem apropriadamente		
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos		

**Tabela 14: Domínio Emocional da escala de avaliação**

No domínio Emocional não houve variação no número de itens entre o primeiro e o segundo conjunto de sessões.

<b>8</b>	<b>Social</b>		
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual		
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora		
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora		
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora		
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons		
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção		
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora		
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido		
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)		
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas		

**Tabela 15: Domínio Social da escala de avaliação**

Também no domínio Social, não houve variação no número de itens entre o primeiro e o segundo conjunto de sessões.

<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>		
9.1.	É alertado pela música		
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música		
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano		
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais		
9.5.	Toca instrumento quando solicitado		
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente		
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos		
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música		
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música		
9.10.	Cumprimentos musicais simples		
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música		
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento		
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da		

	investigadora ou da música		
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora		
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo		
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música		
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida		
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)		
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva		
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)		
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)		
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura		

**Tabela 16: Domínio da Musicalidade da escala de avaliação**

Apenas o item 9.22 não esteve “presente” no primeiro conjunto de sessões.

<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>		
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora		
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos		
10.3.	Não estabelece contacto visual		
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)		
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física		

**Tabela 17: Domínio do Comportamento desajustado da escala de avaliação**

Os dados recolhidos são de natureza qualitativa, contudo, as diferentes observações foram codificadas numericamente. Este conjunto de respostas organizado numa classificação numérica é designado escala *Likert* (Urbina, 2004, citado por Silva, 2012). Esta escala, concebida em 1932 por Likert, é relativamente fácil de desenvolver e amplamente utilizada (Robson, 2002).

	<b>Cotação das habilidades/tarefas</b>	<b>Cotação dos comportamentos desajustados</b>
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

**Tabela 18: Sistema de cotação da escala de avaliação**

### 2.5.2. Construção do questionário

Os investigadores tendem a ter opiniões fortes e divididas sobre a importância dos inquéritos (Robson, 2002). É portanto da maior importância que se assegurem as condições para que o levantamento de dados seja válido. Segundo Colin Robson, deve haver um cuidado na idealização das perguntas para que estas não se tornem incompreensíveis ou ambíguas, facto este que levaria certamente a um grave problema de validade interna na medida em que as informações não seriam válidas. Paralelamente, garantir o empenhamento do inquirido, no caso específico deste projeto da colaboradora, revela-se uma tarefa complexa porque é algo que ultrapassa o papel ou a função do investigador. Relativamente a este ponto, é de referir que houve atenção e cuidado no respeito pelo *timing*, formação, atitude, ponto de vista e individualidade da colaboradora. Apesar destas ressalvas, um levantamento competente é algo que todos os investigadores generalistas do mundo real devem oferecer (Robson, 2002). Os inquéritos, sob a forma de questionários neste estudo em particular, fornecem o tipo de dados que não são difíceis de compreender e das várias formas de “conhecimento útil”, um levantamento humilde pode ser o mais influente. Com vista a tomar consciência das potencialidades do uso de questionários em estudos de investigação, mas também conhecer as suas limitações, foram reunidas as vantagens e desvantagens comuns para os estudos baseados em questionários que usam participantes ou entrevistados. Assim, enumeram-se, de seguida, as vantagens que os questionários têm:

- Fornecimento de uma abordagem relativamente simples, fácil, direta e franca;
- Possibilidade de adaptação para reunir informação generalizável de quase qualquer população humana;
- Quantidades elevadas de normalização dos dados.

Por outro lado, as desvantagens associadas prendem-se com o facto de os dados serem afetados pelas características do inquirido, e pelo facto dos inquiridos não reportarem necessariamente as suas convicções, ou com a precisão esperada. Em suma, a coleta de dados através de questionários tem as seguintes características:

- Questionários curtos e simples;
- Questionários de baixo custo;
- Questões simples a moderadas;
- Sem controlo no que diz respeito à ordem das questões;
- Facilidade na utilização de tópicos sensíveis.

Algumas das questões que poderiam comprometer a qualidade dos dados foram previstas pelo que, aquando do momento de entrega dos questionários, foi explicada a forma de preenchimento e a importância do rigor e precisão nas respostas em conversei com a colaboradora. Esta teve sempre oportunidade, e foi encorajada para tal, de referir pequenas observações ou apontamentos pertinentes relacionados com os itens avaliados e que não estavam contemplados na questão em si.

O questionário, enquanto ferramenta de obtenção de dados deste projeto, foi desenvolvido para ser respondido pela colaboradora que esteve presente desde a primeira à última sessão realizada. Sofreu algumas alterações na fase de aferição de ferramentas que se deveram fundamentalmente às diferenças nas atividades musicais da primeira para a segunda fase de experimentação. Foi projetado de maneira a haver um paralelismo entre este e a escala de avaliação, além de ter o potencial de permitir uma análise de dados mais consistente e rigorosa. As tabelas seguintes fazem parte do questionário entregue à colaboradora Cristina Leonor, que poderá ser visto preenchido no anexo E deste documento.

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.							Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.							Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.							Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.							Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.							Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.							Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.							Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.							Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.							Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção							Comunicação expressiva

da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).							(5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.							Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.							Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).							Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.							Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.							Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).							Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.							Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.							Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.							Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.							Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.							Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.							Social (8.9.)
É alertado pela música.							Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.							Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.							Musicalidade (9.8.)

Tabela 19: Tabela 1 do questionário I

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)			
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)			
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)			
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou			

quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)			
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)			
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)			
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)			
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.			
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?			

**Tabela 20: Tabela 2 do questionário I**

A cotação dos itens foi formatada de forma ligeiramente diferente (como se pode visualizar na tabela infra) para facilitar a compreensão por parte da colaboradora, que não estava tão familiarizada com esta metodologia. Foi sempre dada oportunidade no questionário para se escreverem notas ou observações pertinentes.

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

**Tabela 21: Sistema de cotação dos itens do questionário**

Relativamente ao questionário dado no final do segundo conjunto de sessões, foram feitas algumas alterações que tiveram em consideração os dados retirados dos primeiros questionários, e as atividades novas que se realizaram. Relativamente ao primeiro ponto, houve de facto leves incoerências reportadas que, possivelmente, se deveram às perceções pessoais da colaboradora. Houve um item que parece ter sido interpretado pela colaboradora de forma diferente daquela que se esperava, de modo que foi retirado do segundo questionário (item 9.1 do domínio da Musicalidade). A tabela 2 do Questionário II contém

questões que sugerem uma descrição maior e mais específica do comportamento pessoal e social dos jovens adultos por parte da inquirida. Com o intuito de averiguar de forma mais exata a perceção da colaboradora, tentou-se especificar mais a pergunta e, novamente, retirar as questões que no primeiro momento de avaliação obtiveram respostas menos coerentes. O sistema de cotação foi o mesmo.

As tabelas abaixo pertencem ao questionário elaborado para aferir o segundo conjunto de sessões de música e foram preenchidos pela colaboradora Cristina Leonor ao final das oito sessões.

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.							Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.							Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.							Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.							Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.							Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)							Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.							Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.							Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).							Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)							Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.							Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).							Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.							Emocional (7.3.)

Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.							Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).							Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.							Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.							Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.							Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.							Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.							Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.							Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.							Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano							Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais							Musicalidade (9.4.)

Tabela 22: Tabela 1 do questionário II

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)			
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)			
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)			
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)			
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)			
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo)			



respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)			
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)			
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)			
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.			
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?			

**Tabela 23: Tabela 2 do questionário II**

### **Momento X**

Foi elaborado um outro questionário, mais simples e mais curto, para ser respondido pela mesma colaboradora do CAO 1 na fase posterior às primeiras sessões de música, mais especificamente no período interregno em que se procedeu à primeira análise dos resultados. O questionário do “Momento X” foi idealizado para avaliar o comportamento pessoal e social dos elementos do grupo 1 e do grupo 2 estando eles em conjunto, e num contexto diferente daquele que foi o ambiente das sessões de música. A ideia era perceber se as reações eram semelhantes às das sessões, não estando a investigadora presente e havendo mais distrações. Foram selecionadas duas canções na primeira fase do projeto e foram dadas diretrizes para serem seguidas aquando do momento encontrado pela colaboradora para fazer esta avaliação. Na segunda fase, um novo questionário foi idealizado, agora com mais duas canções, sendo que duas delas foram utilizadas apenas no primeiro conjunto de sessões. O objetivo era averiguar se havia reação que evidenciasse o reconhecimento das canções. As tabelas dos dois “Momentos X” encontram-se abaixo (e os estes questionários preenchidos pela colaboradora estão disponíveis no final do anexo E).

<b>Questão</b>	<b>AL</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>JP</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>V</b>	<b>Notas/Observações</b>
Ouve e orienta-se para a fonte sonora.									
Reage às canções ouvidas.									
Sustenta a atenção durante a atividade.									
Exprime reações positivas durante									

a audição das canções.									
Movimenta o corpo ritmicamente em resposta à música.									
Procura diferentes formas de produzir som (bate na cadeira, palmas, etc).									
Procura o instrumento (através do olhar ou de movimentos corporais) durante a canção “A minha machadinha”.									
Reproduz sons das canções durante ou depois da audição.									
Demonstra relaxamento ao ouvir a música instrumental (Yann Tiersen).									

Tabela 24: Tabela de avaliação do questionário I do Momento X

Questão	AL	F	G	JP	M	N	P	V	Notas/Observações
Procura o estímulo visual (tv) – canção 1.									
Reproduz sons da canção durante ou depois da audição – canção 1, no caso do G e do P.									
Aumenta os movimentos voluntários, diminui os movimentos estereotipados e/ou houve relaxamento – canção 2. Especificar.									
Movimenta o corpo ritmicamente em resposta à música – canção 3.									
Demonstra relaxamento ao ouvir a música instrumental – canções 2 e 4.									
Reconhece a canção (descrever reações como sorrisos ou sons guturais) – canção 4.									
Ouve e orienta-se para a fonte sonora.									
Reage às canções ouvidas.									
Sustenta a atenção durante a audição musical de todas as canções.									
Exprime reacções positivas durante a audição das canções.									
Procura diferentes formas de produzir som (bate na cadeira, palmas, etc).									

Tabela 25: Tabela de avaliação do questionário II do Momento X

### **2.5.3. Construção e adaptação de instrumentos de percussão**

A utilização de instrumentos é uma forma de trabalhar ao nível da motricidade fina, melhorando a coordenação de processos visuais, auditivos e motores (Pascual et al., 1999). Explorar um instrumento de percussão com as mãos, mantendo contacto, é uma forma de captar e manter a atenção dos indivíduos, ajudando, provavelmente, a organizar movimentos com braços, mãos e dedos, e a ter uma melhor perceção do espaço. Segundo Meadows (1997), estas oportunidades de exploração têm o potencial para estimular mais, e estabelecer contactos, intenções e envolvimento mais fortes durante as sessões de música. O uso de instrumentos deste tipo não só promove a atividade motora, como conquista o interesse dos indivíduos (Wan, Demaine, Zipse, Norton & Schlaug, 2010).

Foram construídos instrumentos de percussão semelhantes a guizeiras, clavas e tambores, sendo estes adaptados a cada jovem adulto de acordo com as suas capacidades motoras. As adaptações foram feitas essencialmente para que os indivíduos pudessem segurar ou agarrar os instrumentos com sucesso e alguma autonomia. Foram utilizados elásticos nos guizos e nas clavas que possibilitassem o posicionamento no corpo dos elementos do grupo que não conseguissem segurar autonomamente. No caso do elemento do grupo 2, que tem um quadro motor mais severo, foi feita uma pulseira para ser colocada confortavelmente no seu pulso, tendo esta uma quantidade considerável de guizos que permitiu produzir mais som com o mínimo de movimento possível. É imprescindível encontrar o instrumento mais adequado ao tipo e grau de incapacidade, e ajustá-lo à parte do corpo que os indivíduos com PC controlam melhor (Paulos, 2011). Segundo Gil (1998), citado por Paulos (2011), a utilização de instrumentos adaptados num contexto grupal, permite a partilha e demonstração de emoções, e aumenta a auto-estima. Num quadro de autismo, tocar um instrumento envolve os indivíduos, possibilitando uma interação no contexto escolar ou na comunidade (Shore, 2003). De acordo com Meadows (1997), tocar um instrumento de forma independente é consequência de uma resposta atenta à tarefa proposta e do que poderá, possivelmente, ser uma intenção comunicativa.

Na primeira linha da figura seguinte estão imagens dos instrumentos originais referidos anteriormente e, na linha de baixo, estão as fotografias dos instrumentos construídos e adaptados.

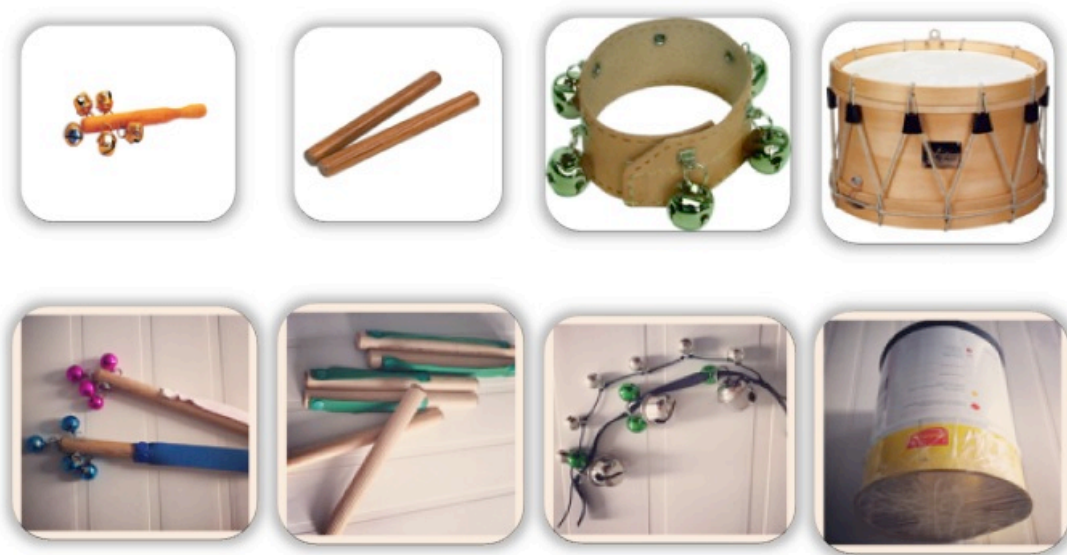


Figura 2: Imagens<sup>26</sup> dos instrumentos de percussão originais e dos instrumentos construídos e adaptados

#### 2.5.4. Idealização da estrutura das sessões

Na fase de pesquisa quasi-experimental deste estudo, foram realizadas 16 sessões de música semanais junto da amostra populacional do CAO 1. Ao fim das primeiras oito sessões houve um período de três semanas onde foi feita aferição das ferramentas com base na análise de dados e dos primeiros resultados. Neste mesmo período foi realizado o “Momento X” e foram preenchidos os questionários do primeiro conjunto de sessões (Questionários I, anexo D). As sessões foram todas gravadas com recurso a uma câmara de filmar, e com o objetivo de permitir uma avaliação posterior mais rigorosa, que possibilitasse a visualização das reações de cada jovem adulto e de todos os pormenores relacionados.

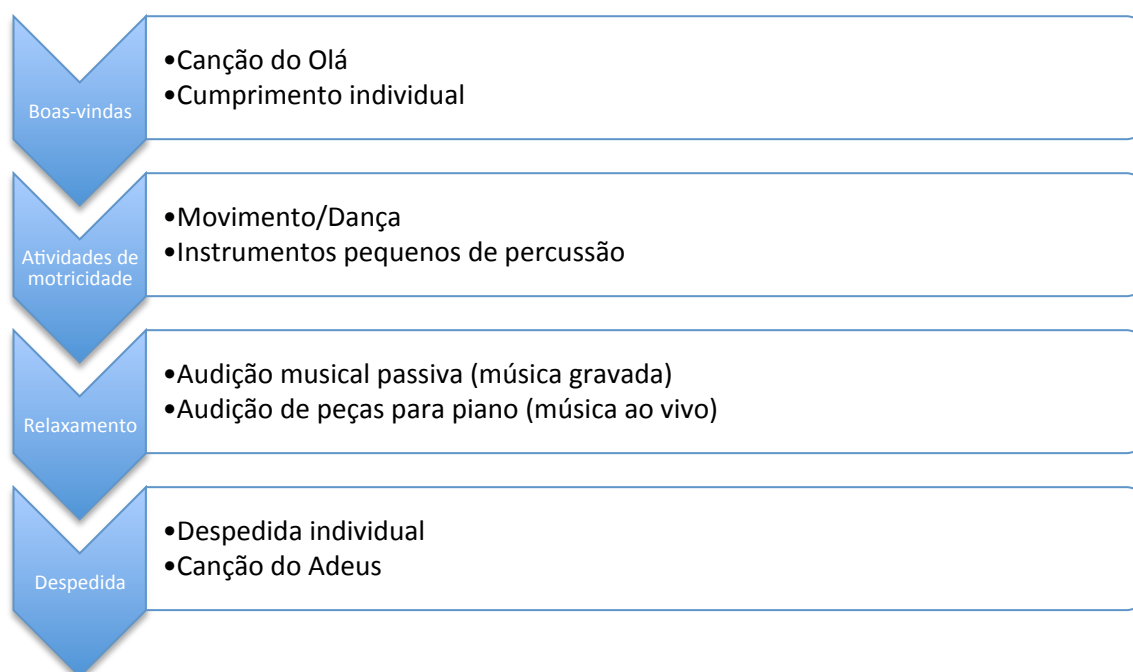
Com vista a conseguir uma coerência satisfatória na implementação deste projeto e procurando também reduzir as possíveis fontes de ansiedade, a realização de todas as sessões foi sempre no mesmo local, uma sala da instituição ampla usada apenas esporadicamente e geralmente ao fim-de-semana. Todos os estímulos foram removidos com o objetivo de minimizar as distrações e promover comportamentos voltados para as tarefas (Silva, 2012). Foi pedido também que não houvesse interrupções.

Segundo Silva (2012), é primordial que a linguagem no decorrer das sessões seja simples e que se evitem utilizar termos técnicos. Mesmo com a colaboradora, presente nas sessões,

<sup>26</sup> Fotografias da minha autoria.

houve uma intenção consciente de transmitir as indicações ou informações de forma clara, e de ter sempre presente o essencial: criar bem-estar entre os indivíduos através da música. Como tal, a linguagem verbal passou para segundo plano. A condução lúdica das atividades era uma constante e possibilitava uma maior aproximação ao grupo, ao nível pessoal e social.

Todas as sessões de música obedeceram a uma estrutura flexível, onde a observação de comportamentos e atitudes de interação entre a investigadora e os jovens adultos era essencial para delinear estratégias dinâmicas na intervenção, de forma contínua. Como Ford (1984) defende, é importante que haja criatividade na conceção de um programa que atenda às necessidades de cada indivíduo dentro do grupo em que se insere (Krout, 1987). Apesar da sessão ter sido em conjunto, a abordagem era individual e conduzida em função das reações de cada indivíduo no momento, podendo, naturalmente e de forma espontânea, haver alterações ao guião previsto para cada sessão. O esquema abaixo representa a estrutura base que foi seguida.



**Esquema 9: Esquema base das sessões de música**

O formato base foi mantido a fim de trabalhar os objetivos propostos de forma consistente. As técnicas de improvisação e de imitação foram implementadas para promover e estimular a interação (Lira, 2010). Também a repetição dos exercícios foi feita para garantir a compreensão e entendimento da mensagem ou atividade (Moreno, 1999). Cada sessão

começava geralmente com duas canções de boas-vindas, sendo que a primeira era tocada e cantada pela investigadora com o auxílio do piano, e tinha como função principal determinar o começo da sessão e dar as boas vindas a todos os participantes de forma geral, criando empatia e facilitando a abertura dos canais de comunicação (Sousa, 2007). Na segunda canção, cada jovem adulto era identificado pelo nome e havia um cumprimento individual, distinto, já com um objetivo comunicacional inerente, previamente definido e de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um. O rosto da investigadora tornava-se um instrumento expressivo e comunicacional (Sousa, 2007). Geralmente, o contacto corporal que existia aquando dos momentos de reforço positivo ou dos pequenos exercícios para trabalhar questões de motricidade, tinha o potencial de reforçar os laços entre a investigadora e os elementos da amostra. Através de melodias curtas e simples, com indicações verbais ou não, criando ritmos no momento e de acordo com as reações dos indivíduos, foram feitos jogos com sons vocais improvisados, procurando alcançar o outro e respeitando a sua essência. A motivação é extremamente importante tanto para esta população como para qualquer contexto de ensino, por conseguinte manter o nível motivacional durante a sessão foi fundamental para que surgisse da parte dos jovens a curiosidade em conhecer e protagonizar as experiências musicais, e para fortalecer um sentimento de respeito e aceitação (Moreno, 1999). Na fase seguinte foram realizadas, geralmente, atividades de motricidade fina, com recurso a objetos intermediários fundamentais, os instrumentos de percussão. A seleção destes era feita de acordo com os gostos e interesses dos participantes e os sons produzidos pelos instrumentos podiam ser organizados ou desorganizados (Bruscia, 1987, citado por Meadows, 1997). No grupo 1, foram idealizadas também atividades de motricidade global através do treino de marcha ao som de canções populares familiares, onde era primordial haver movimento corporal, apelando à curiosidade e interesse exploratório. Um indivíduo com limitações ao nível motor pode beneficiar de atividades com instrumentos simples de percussão ou atividades de marcha, podendo inclusive melhorar a coordenação dos seus movimentos (Moreno, 1999). Utilizando canções com um andamento e ritmo apropriados, foram trabalhados alguns objetivos individuais de forma lúdica e ao ritmo de aprendizagem individual de cada indivíduo. No grupo 2, perante o quadro motor hipotónico dos três elementos com Paralisia Cerebral, foram estimulados os impulsos motores, através do trabalho corporal e de uma abordagem muito rítmico-espacial, com enfoque essencialmente no movimento e na melodia (Moreno, 1999). O relaxamento compreendeu momentos de audição musical de música gravada e/ou tocada ao piano, ao vivo, com obras do período

barroco, clássico e contemporâneo (música para filmes, minimalista), de compositores como Bach, Vivaldi, Mozart e Yann Tiersen. As características do grupo determinaram as escolhas musicais e os períodos de audição eram curtos e motivadores. A sessão terminava normalmente com duas canções de despedida, uma das quais com uma instrução diferente, direcionada a cada participante, e a outra dirigida ao conjunto de participantes, indicando o final da sessão. Houve uma preocupação consciente em criar uma rotina e um ambiente tranquilo e seguro, onde o material sonoro-musical se tornava facilmente reconhecido pelos participantes.

Em todas as sessões houve igualmente um cuidado por parte da investigadora em respeitar e aceitar o tempo de cada indivíduo, ir ao encontro dos gostos pessoais e das preferências musicais com vista a abrir os canais de comunicação, e repetir várias vezes a tarefa de forma a haver condicionamento. Houve, claramente, uma predominância de linguagem não-verbal na interação direta com os participantes, onde a linguagem musical era o meio para alcançar o outro, permitindo desta forma uma atitude mais criativa e sem os limites da linguagem verbal.

Nestas atividades em grupo, o espírito de colaboração e participação aliado ao poder afetivo e caráter estimulante da música, potenciam respostas difíceis de obter noutras circunstâncias. No entanto, não se pode esperar que todos os elementos do grupo prestem atenção de igual forma a cada uma das atividades (Pascual et al., 1999). Segundo Moreno (1999), ao respeitar os gostos e preferências de cada um, reforça-se o aspecto socializante e proporcionam-se momentos de satisfação, alegria e felicidade. De seguida revela-se o plano esquemático das sessões I e II.

Parte	Momento	Objetivos	Metodologia	Canções (opções)	Domínio de avaliação
1	Canção do Olá Boas-vindas	Canção de boas vindas Criar empatia e ambiente propício	Começar a tocar a canção no piano. Introduzir a letra só pela segunda vez. Cantar a canção duas vezes, juntamente com a colaboradora.	<i>Olá a todos</i>	Vários
2	Cumprimento individual	Criar relação/vínculo emocional e social com indivíduos	Cantar a canção sem recurso ao piano (geralmente) e dar uma instrução verbal cantada diferente, aproveitando para cumprimentar de forma personalizada e atenta cada indivíduo. Componente forte de improvisação.	<i>Onde está</i>	Comunicação Socialização
3	Instrumentos	Trabalhar competências sociais e de motricidade fina	Guizos, claves e tambor. Utilizar os instrumentos de percussão para, através da interação social, trabalhar competências motoras.	<i>Vem tocar comigo</i> <i>Olha p'ra mim</i> <i>A minha machadinha</i> <i>Olha a bola Manel</i>	Motricidade fina Socialização Musicalidade

4	Movimento/dança	Trabalhar competências de motricidade global	Componente forte de improvisação. Através de canções populares conhecidas e num andamento rápido, dançar com os clientes, treinar a marcha, criar momentos estimulantes através do movimento corporal.	<i>A todos um bom Natal</i> <i>À volta do pinheiro</i> <i>Filhos da nação</i> <i>Fungagá da Bicharada</i> <i>Valsas</i>	Motricidade global Socialização
5	Audição musical passiva	Relaxamento físico e mental	Promover o relaxamento através da audição de obras de vários períodos da história da música. Não há interação, conversa ou estímulos durante a audição.	<i>Sinfonias do período clássico ou barroco</i> <i>Concertos do período clássico</i>	Vários
6	Instrumentos	Trabalhar competências sociais e de motricidade fina	Guizos, claves e tambor. Utilizar os instrumentos de percussão para, através da interação social, trabalhar competências motoras.	<i>Vem tocar comigo</i> <i>Olha p'ra mim</i> <i>A minha machadinha</i> <i>Olha a bola Manel</i>	Motricidade fina Socialização Musicalidade
7	Relaxamento	Relaxamento físico e mental	Tocar uma peça ou mais ao piano, sem estimulação visual ou verbal. Observar reações.	<i>Comptine d'autre été: l'après midi</i> <i>Prelúdio em Dó Maior</i> <i>Tom waits</i> <i>Adeus ao (nome)</i>	Vários
8	Despedida individual	Crir vínculo com cliente; interagir de acordo com as características individuais	Cantar uma canção (com ou sem acompanhamento ao piano) e despedir de cada jovem adulto individualmente. Dar ou não uma instrução verbal cantada. Componente forte de improvisação.		Comunicação Socialização
9	Canção do Adeus Despedida	Criar associação à canção final de cada sessão (manter a rotina)	Começar a tocar a canção no piano. Introduzir a letra só pela segunda vez. Cantar a canção duas vezes, juntamente com a colaboradora.	<i>Adeus a todos</i>	Vários

**Tabela 26: Plano esquemático das sessões I**

Parte	Momento	Objetivos	Metodologia	Canções (opções)	Domínio de avaliação
1	Canção do Olá Boas-vindas <b>Nota:</b> A canção é a mesma do primeiro conjunto de sessões (I).	Canção de boas-vindas Criar empatia, confiança, conforto e ambiente propício	Começar a tocar a canção no piano. Introduzir a letra só pela segunda vez. Cantar a canção duas vezes, juntamente com a colaboradora.	<i>Olá a todos</i>	Vários
2	Cumprimento individual <b>Nota:</b> A canção é a mesma do primeiro conjunto de sessões (I).	Usar uma melodia conhecida para avaliar novos parâmetros	Cantar a melodia em sílaba neutra. Componente pessoal não tão vincada, menos expressões faciais por parte da investigadora. Componente forte de improvisação.	<i>Onde está</i>	Comunicação Socialização
3	Instrumentos	Fazer escolhas; Determinar preferências entre instrumentos	Guizos e tambor Piano (interação com V ou F) Componente forte de improvisação.	<i>Está na hora de tocar</i> <i>Goldfish</i> <i>Dancing</i> <i>Olha p'ra mim</i>	Motricidade fina Socialização Musicalidade Cognição
4	Movimento/dança	Trabalhar competências de motricidade global	Avaliar preferências, diferença nas reações. Estilos diferentes e música com ou sem letra.	<i>Música Popular (Quinta do Bill – canção usada nas sessões I)</i> <i>Música erudita (Vivaldi)</i> <i>Plão, plem, plim</i>	Motricidade global Socialização
5	Campaigna	Causa-efeito	Cantar uma canção com o objetivo de incentivar a pegar e tocar na campaigna.		Cognição Socialização Motricidade fina



6	Audição musical passiva	Relaxamento físico	Avaliar preferências, diferenças comportamentais. Estilos e conjuntos musicais diferentes.	<i>Sinfonias do período clássico ou barroco</i> <i>Música impressionista</i> <i>Música popular</i>	Vários
7	Audição musical e visualização de imagens	Estimulação multissensorial	Mostrar uma faixa de um dvd, onde é cantada uma canção e apresentadas simultaneamente algumas imagens alusivas ao tema dessa canção. 1. melodia já conhecida; 2. instrumentos como piano, flauta de bisel e campainha/sino (possibilidade de demonstração); “ai ó lé” (interação com P).	1. <i>As três galinhas</i> <i>(Ah! Vous dirai-je Maman)</i> 2. <i>Loja do Mestre André</i> <i>Três Animais</i> <i>Simpáticos</i>	Sensorial Socialização Musicalidade
8	Relaxamento	Relaxamento físico e mental	Tocar uma obra ou mais ao piano, sem estimulação visual ou verbal. Estilo diferente das sessões I. Fazer alterações de andamento, timbres ou registo.	<i>The Aquarium</i> <i>The Swan</i>	Vários AL: movimentos estereotipados
9	Despedida individual	Crir vínculo com cliente; interagir de acordo com as características individuais	Cantar uma canção (com ou sem acompanhamento ao piano) e despedir de cada jovem adulto individualmente. Dar ou não uma instrução verbal cantada. Possibilidade de fazer alterações na métrica. Componente forte de improvisação.	<i>Obrigada por estares aqui</i>	Comunicação Socialização Musicalidade
10	Canção do Adeus Despedida <b>Nota:</b> A canção é a mesma do primeiro conjunto de sessões (I).	Canção de despedida	Começar a tocar a canção no piano. Introduzir a letra só pela segunda vez. Cantar a canção duas vezes, juntamente com a colaboradora.	<i>Adeus a todos</i>	Vários

**Tabela 27: Plano esquemático das sessões II**

As canções utilizadas nos guiões de ambos os conjuntos de sessões foram escolhidas com o intuito de auxiliar os objetivos pré-definidos, salvaguardando a história sonora e conhecidas preferências musicais dos indivíduos. Os vários compositores, as características musicais e as especificidades das canções podem ser consultados no anexo J, embora todas obedeçam a uma estrutura harmónica simples, com progressões de acordes que resolvem de forma direta e previsível, e a uma regularidade a nível rítmico, apresentando todas padrões binários. Os temas estão claramente definidos e as tonalidades são Maiores, na sua maioria (algumas partituras podem ser visualizadas no anexo K). As letras, todas elas criadas e/ou adaptadas pela investigadora (disponíveis no anexo J), mantêm os indivíduos ligados ao campo dos significados, e os nomes cantados estimulam o envolvimento pessoal e elevam a motivação.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Calendarização, assiduidade e duração das sessões

Na primeira fase de experimentação deste projeto (sessões I), foi realizada uma sessão 0 que procurou averiguar as preferências dos elementos da amostra, relacionadas com escolhas de repertório musical ou de instrumentos. A primeira avaliação não foi feita nessa sessão uma vez que as condições base não estavam ainda completamente definidas, além de haver questões por resolver referentes ao espaço e posição na sala de cada elemento dos grupos. Foi nas sessões 1, 4 e 7 (realçadas a azul) que se efetuaram então as medições com recurso à escala de avaliação. Antes da realização da última sessão desta primeira fase do projeto, houve uma festa de Natal que foi realizada com os dois grupos em simultâneo, além do grupo de clientes do Lar Residencial da instituição. Atente-se ao facto de, nessa festa, terem sido utilizadas as mesmas duas canções de Natal aplicadas durante as sessões. Houve um interregno entre esta festa e a última sessão de música que se deveu à quadra natalícia.

A tabela seguinte combina o número de cada sessão com a data em que esta foi concretizada e o respetivo tempo de duração. Relativamente a este último ponto, salienta-se a variação na duração que se deveu à forma como decorreram as atividades musicais ou a fatores externos impossíveis de prever.

Nº Sessão	0	1	2	3	4	5	6	Festa de Natal	7
Data	29Out	5Nov	12Nov	19Nov	26Nov	3Dez	10Dez	17Dez	7Jan
Grupo 1	32	35	40	40	35	36	38		44
Grupo 2	30	35	47	38	45	36	35		45

Tabela 28: Duração das sessões I (em minutos)

Relativamente à assiduidade dos participantes deste estudo, a tabela abaixo indica quais os elementos de cada grupo que não estiveram presentes nas sessões implementadas. Neste primeiro conjunto de sessões (I), não há faltas que justifiquem uma especial atenção aos resultados.

Nº Sessão	0	1	2	3	4	5	6	7
Grupo 1	-	-	-	P	-	-	-	-
Grupo 2	-	-	-	-	-	V	-	-

Tabela 29: Mapa de assiduidade das sessões I

No segundo conjunto de sessões (II) houve alguns fatores circunstanciais que condicionaram ligeiramente a forma como decorreram as sessões. Logo na sessão 0, realizada

no dia 29 de Janeiro, o ambiente estava comprometido na medida em que praticamente a totalidade da população do CAO 1 estava doente, incluindo as colaboradoras da instituição. Não foi portanto possível manter as condições estruturais base das sessões de música, de modo que a decisão passou por alterar o ambiente, tempo e sala da sessão para ainda assim se realizarem algumas atividades. Sendo assim, esta sessão não contou para avaliação nem está contemplada na tabela seguinte. Seguindo o mesmo raciocínio do primeiro conjunto de sessões, a avaliação foi feita no início, meio e final do segundo conjunto de sessões. Contudo, na sessão 1 houve duas faltas no grupo 1. Assim, a avaliação destes elementos passou para a sessão 2. Mais uma vez, a calendarização foi pensada da mesma forma que nas sessões I, havendo uma festa de música relacionada com as festividades da época, Festa da Páscoa, seguida de um período de férias, antes da realização da última sessão.

Nº Sessão	1	2	3	4	5	6	7	Festa da Páscoa	8
Data	4Fev	11Fev	18Fev	25Fev	11Mar	18Mar	23 Mar	27Mar	8Abr
Grupo 1	35	33	36	31	34	33	36		33
Grupo 2	33	30	34	33	33	30	31		27

Tabela 30: Duração das sessões II (em minutos)

No segundo conjunto de sessões (II), a V. faltou várias vezes (a cliente não esteve na instituição por doença ou motivos familiares) e dois elementos do grupo I não estiveram presentes logo na sessão 1, como foi referido anteriormente.

Nº Sessão	1	2	3	4	5	6	7	8
Grupo 1	F, P	-	-	-	-	F	-	-
Grupo 2	-	V	V	-	V	V	V	-

Tabela 31: Mapa de assiduidade das sessões II

De seguida, visualizam-se os dados acima descritos no que diz respeito à duração das sessões I e II, e entre os dois grupos, em duas representações gráficas.

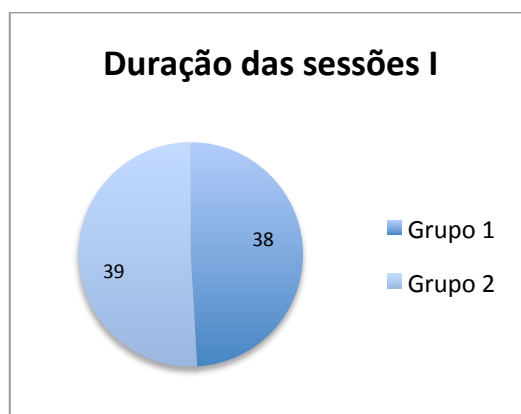


Gráfico 3: Duração média das sessões I (em minutos)

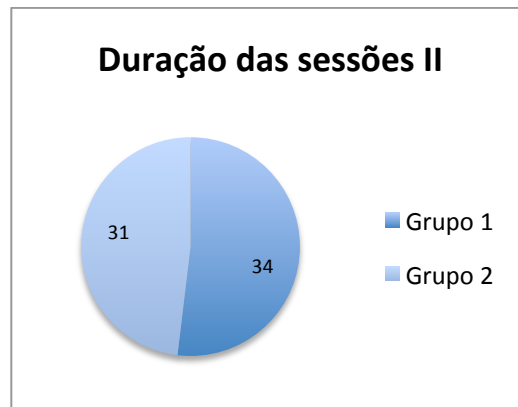


Gráfico 4: Duração média das sessões II (em minutos)

Evidencia-se um tempo de duração das sessões II ligeiramente inferior ao das sessões I. Este facto deve-se principalmente a duas questões: as sessões começaram um pouco mais tarde relativamente ao 1º período, e foram realizadas mais sessões no 2º período.

Relativamente à duração das sessões de ambos os períodos de experimentação e fazendo uma comparação entre os dois grupos, verifica-se que as sessões foram ligeiramente mais longas no período 1 com o grupo 1, e no período 2 com o grupo 2. Esta foi apenas uma tentativa de compensação por parte da investigadora, no sentido de equilibrar os tempos das atividades entre os dois grupos. O facto de serem grupos verdadeiramente distintos, com necessidades e potencialidades muito diferentes, aumenta a imprevisibilidade dos resultados e a forma como decorrem as várias atividades. Aliando este pormenor à intenção forte e consciente de respeitar o tempo de reação de cada indivíduo e de, ao mesmo tempo, aproveitar os momentos musicais de cada um, independentemente de afetar ou não a duração da atividade ou da sessão em si, faz com que as durações das sessões não tenham sido exatas ou as mesmas. A liberdade e disponibilidade de tempo e atenção da investigadora reforçaram esta intenção.

Os resultados serão apresentados de seguida num formato gráfico, uma vez que se crê ser de melhor compreensão, tanto visualmente como a nível geral. Os dados foram obtidos a partir da média aritmética das cotações dos itens selecionados, consoante os objetivos aferidos. Alguns apontamentos mais pertinentes estão contemplados nesta secção, contudo, explicações mais detalhadas, descritivas de cada passo dado nas sessões implementadas, estão apresentadas nos anexos F e G.

## 3.2. GRUPO 1 – AL.

### 3.2.1. Resultados I

A AL. mostrou-se curiosa desde a sessão 0. Evidenciou interesse ainda que não se tenha entregue às atividades propostas da mesma forma entusiasta como se veio a verificar nas sessões seguintes. Manteve sempre um comportamento adequado antes, durante e entre as atividades, não havendo nunca necessidade de a chamar à atenção. A AL. fazia contacto visual e seguia a investigadora com o olhar, bem como seguia o som do piano ou vindo das colunas de um mp3.

Relembrem-se os objetivos individuais propostos para este elemento do grupo 1:

- Diminuir os movimentos estereotipados;
- Aumentar a consciência corporal e sensação tátil (mãos);
- Treinar a marcha e o movimento voluntário do corpo no andamento da música (não avaliável).

Os dois primeiros objetivos foram avaliados através da escala de avaliação construída, e o gráfico seguinte apresenta os resultados dos dados obtidos:

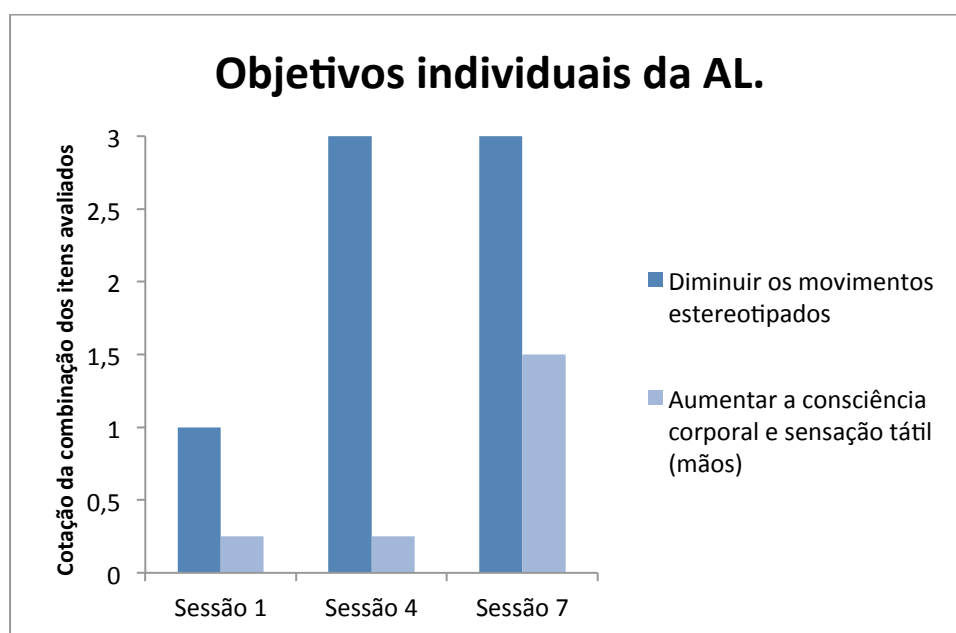


Gráfico 5: Objetivos individuais da AL. (I)

Pela análise do gráfico é visível, para ambos os objetivos, um aumento do valor da cotação de itens avaliados ao longo das três sessões. Relativamente à diminuição de movimentos estereotipados, o aumento da cotação verifica-se da sessão 1 para a 4, sendo que da 4 para a 7 se mantém o mesmo. O aumento da consciência corporal e sensação tátil é dado

apenas da sessão 4 para a 7, tendo este objetivo sido avaliado essencialmente através da manipulação dos instrumentos musicais. Nas primeiras sessões a AL não pegava sequer nos instrumentos, enquanto que nas últimas já os explorava com o olhar, já tocava com ajuda e mostrava contentamento. Ainda que tenha havido progressão, a AL mantinha os instrumentos na mão apenas por breves segundos.

Foi também aferido o tempo durante o qual havia completa cessação de movimentos estereotipados aquando do momento de audição musical passiva (música gravada ou tocada no piano). Essa avaliação foi feita em mais sessões para que houvesse uma perceção dos progressos da AL. Evidenciou-se claramente uma evolução positiva, estando em baixo a representação gráfica destes mesmos resultados.

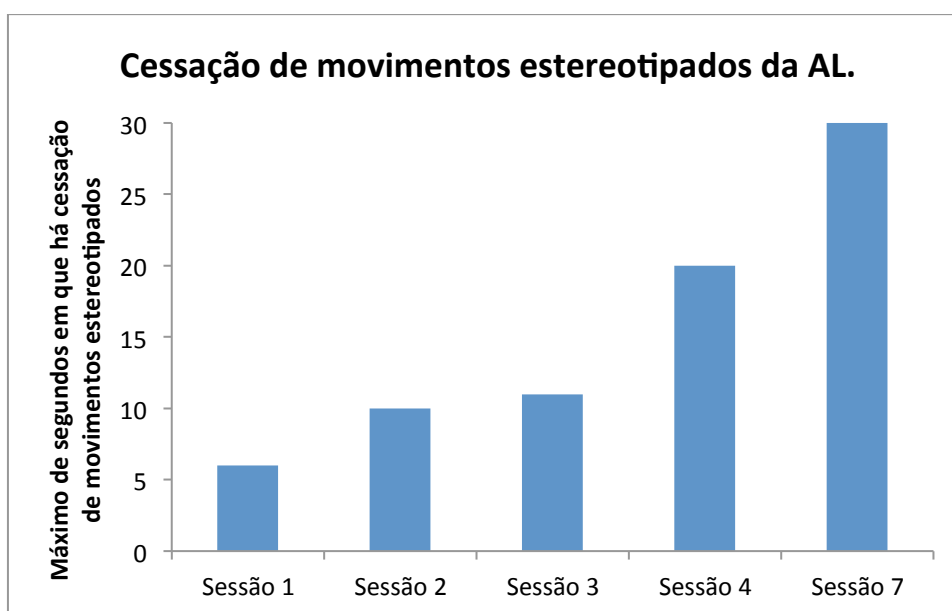


Gráfico 6: Duração da cessação de movimentos estereotipados da AL. (I)

É importante referir que a determinação deste objetivo se deveu exclusivamente à convicção de que os movimentos estereotipados constantes causam desconforto ao indivíduo, e não ao desconforto que estes podem provocar à sociedade. A sociedade tem o dever de aceitar as particularidades de cada cidadão. Ainda que, eventualmente, as pessoas possam não compreender o porquê de certos comportamentos individuais, elas não têm nunca o direito de os julgar. Se os comportamentos anormais (que fogem da normalidade instituída pelas sociedades) incomodam, então o mal está definitivamente nas pessoas que se sentem incomodadas. Essas é que estão, de forma mais ou menos consciente, a inferiorizar e a estigmatizar o outro.

Como a AL tem competências de marcha, foi possível treinar a marcha em algumas sessões, nomeadamente no momento de dança/movimento. Nessa altura, a investigadora estendia-lhe as mãos para que se levantasse e ela fazia-o imediatamente. De seguida caminhavam pela sala ao som da música. Mostrou-se sempre bem-disposta, entusiasmada e empenhada.

Em relação aos objetivos específicos comuns determinados para este estudo, os gráficos seguintes revelam os resultados para o caso da AL.

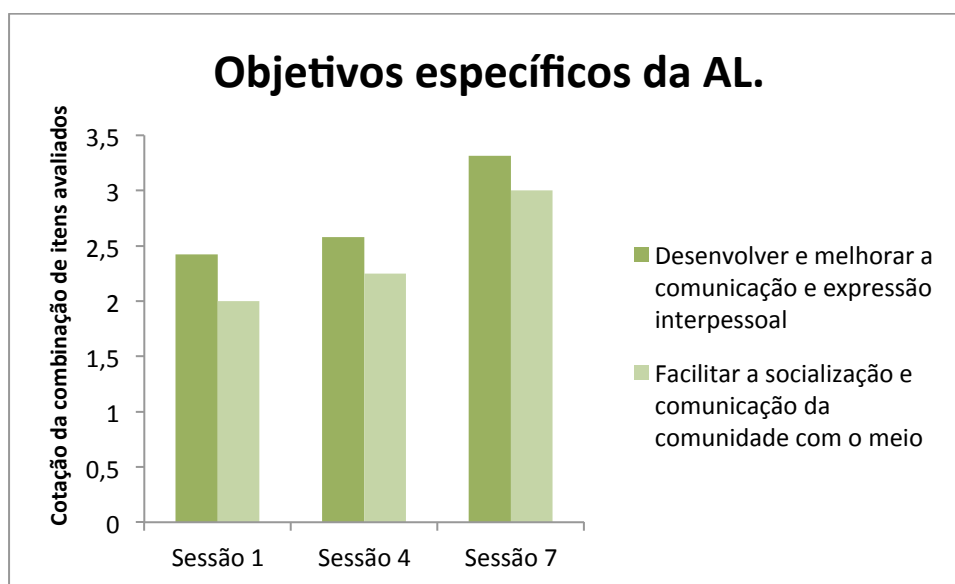


Gráfico 7: Objetivos específicos 1 e 2 da AL. (I)

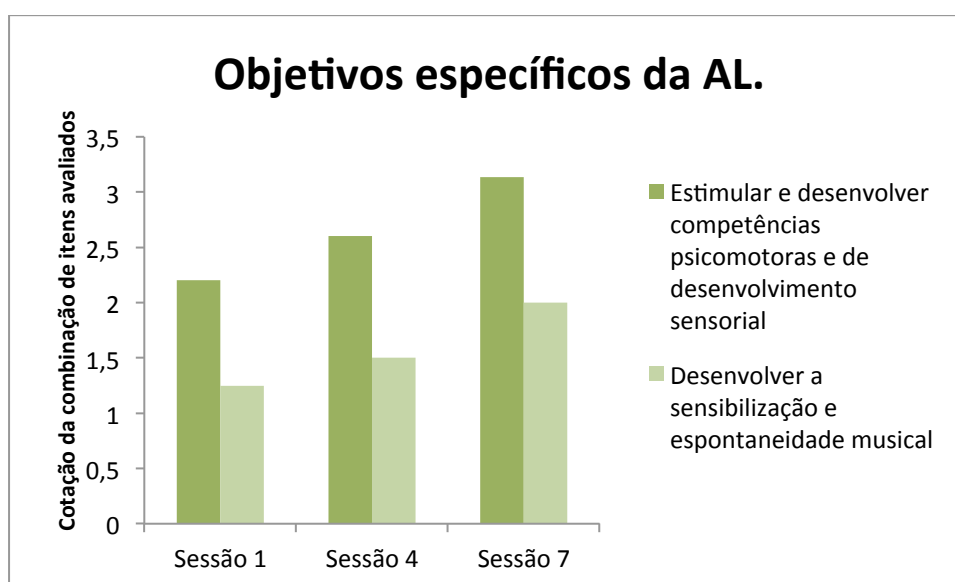


Gráfico 8: Objetivos específicos 3 e 4 da AL. (I)

A análise do primeiro gráfico demonstra um aumento dos resultados ao longo das três sessões avaliadas, evidenciando o desenvolvimento da comunicação recetiva e expressiva, e da interação social e comunicação interpessoal.

No segundo gráfico os objetivos foram igualmente concretizados, na medida em que a cotação da combinação de itens avaliados aumenta consideravelmente ao longo dos três momentos de avaliação.

Finalmente, relativamente ao objetivo geral deste estudo, a combinação escolhida a partir da escala de avaliação para determinar a qualidade de vida da AL. envolve os seguintes itens:

- 1.4 (se os movimentos autónomos da AL. aumentam, então possivelmente os movimentos estereotipados diminuem, além de se evidenciar interesse relativo aos estímulos musicais expressado ao nível motor, corporal),
- 5.1 (a intenção comunicativa é reveladora de um interesse na comunicação numa jovem que não tem linguagem-verbal e que tem graves limitações na comunicação expressiva e na interação social, o facto desta ser durante a sessão musical revela interesse e bem-estar durante a mesma),
- 7.3 (reações positivas desencadeiam muito provavelmente emoções positivas, pelo que o aumento das mesmas sugere melhoria no bem-estar e consecutivamente na qualidade de vida),
- 7.6 (a reação ao reforço positivo é significado provavelmente de um entendimento da tarefa pedida, e consequentemente da resposta esperada, e evidencia também uma relação interpessoal bem sucedida naquele momento),
- 7.7 (se a AL se acalma, então relaxa, este facto sugere bem-estar e, portanto, qualidade de vida),
- 8.2 (sinal de que há uma relação com a investigadora bem sucedida, logo um bem-estar durante as sessões de música),
- 8.3 (sinal de que há uma reação positiva à expressão da investigadora, uma relação cúmplice sugere bem-estar),
- 8.7 (acalma-se havendo portanto uma relação positiva com a investigadora durante a sessão),
- 9.2 (prazer induz bem-estar, que por sua vez sugere melhoria da qualidade de vida),
- 9.3 (sorrir sugere uma emoção positiva à música que por conseguinte cria bem-estar),



- 9.8 (este movimento voluntário pressupõe uma reação positiva à música),
- 9.11 (competências musicais, sentido de pulsação e de ritmo),
- 9.19 (diminuição de movimentos estereotipados).

A cotação da combinação deste itens está expressa no gráfico seguinte.

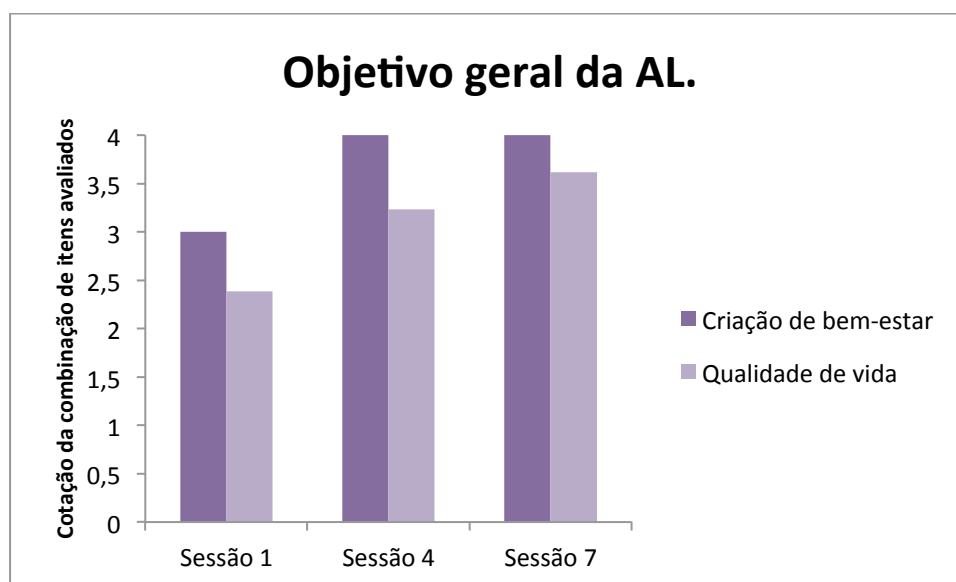


Gráfico 9: Objetivo geral da AL. (I)

No caso da AL, a interpretação feita relativamente aos fatores que mais provavelmente podem contribuir para a qualidade de vida abrange a diminuição ou cessação dos movimentos estereotipados, o bem-estar evidenciado e a participação ativa nas atividades de música. Os movimentos estereotipados são cansativos ao nível motor, de forma que a diminuição, ou mesmo cessação, contribuiu para o bem-estar e para o relaxamento da jovem adulta.

Além do progresso evidente ao longo das sessões na representação gráfica de cima, note-se que a cotação dos itens foi máxima no relaxamento e criação de bem-estar, e a cotação da combinação de itens avaliados para aferir a qualidade de vida, está muito perto do valor máximo da escala utilizada, sugerindo, sem dúvida, a concretização do objetivo geral para este elemento do grupo 1. Segundo Hadsell e Coleman (1988), o objetivo de várias terapias, incluindo a música, é melhorar a qualidade de vida de indivíduos com Síndrome de Rett (SR).

No final da unidade didática, a AL. reagia assim que via a investigadora a entrar na sala do CAO, sorrindo, rindo e mostrando entusiasmo ao nível motor. Parecia reconhecer algumas músicas e movia-se no andamento das canções. Produzia sons vocais aparentemente de

contentamento. Mantinha os instrumentos na mão durante mais tempo. Dava as mãos a pedido, conseguindo inclusive dar apenas uma de cada vez. Procurava contacto e interação, revelando intenção comunicativa.

### 3.2.2. Resultados II

No segundo conjunto de sessões, os resultados obtidos em função dos objetivos individuais avaliáveis determinados para a AL. estão evidenciados no gráfico seguinte.

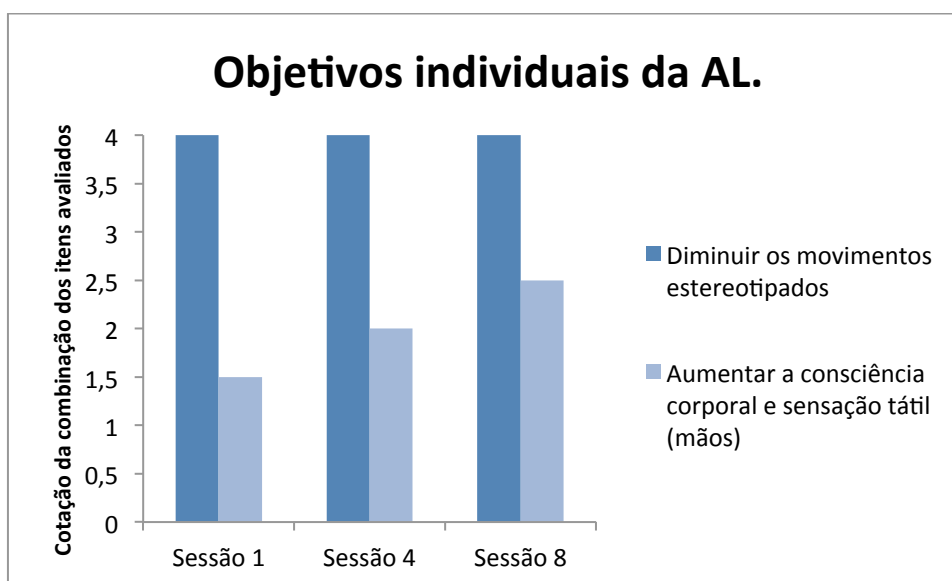


Gráfico 10: Objetivos individuais da AL. (II)

Os valores relacionados com a consciência corporal e sensação táteis aumentaram, na medida em que a AL. já conseguia segurar os instrumentos durante mais tempo comparativamente às sessões I, chegando mesmo a pegar neles sozinha por várias vezes. A diminuição dos movimentos estereotipados mantém o valor máximo em todas as sessões avaliadas. Nas sessões II, as obras tocadas ao piano no momento de relaxamento foram de um compositor diferente do das sessões I. A percepção obtida, agora validada de certa forma pelos resultados auferidos, foi que as duas obras de Camille Saint-Saëns provocam um nível de atenção e curiosidade superiores, parecendo levar a AL. para mundos distantes, mais introspetivos e pessoais. Tanto os movimentos estereotipados como os esgares cessavam praticamente durante todo o tempo de audição das peças tocadas ao piano do “Carnaval dos Animais”. De acordo com Wesecky (1986), citado por Yasuhara e Sugiyama (2001), vários estudos com indivíduos com SR relataram que a música, enquanto terapia e com o auxílio de

vários instrumentos, pode levar a uma cessação dos movimentos estereotipados. Para que fique mais clara a concretização deste objetivo individual da AL. e para se ter uma visão global da sua evolução ao longo deste projeto, foi construído o seguinte gráfico, que engloba todas as sessões avaliadas de ambos os períodos de experimentação (I e II):

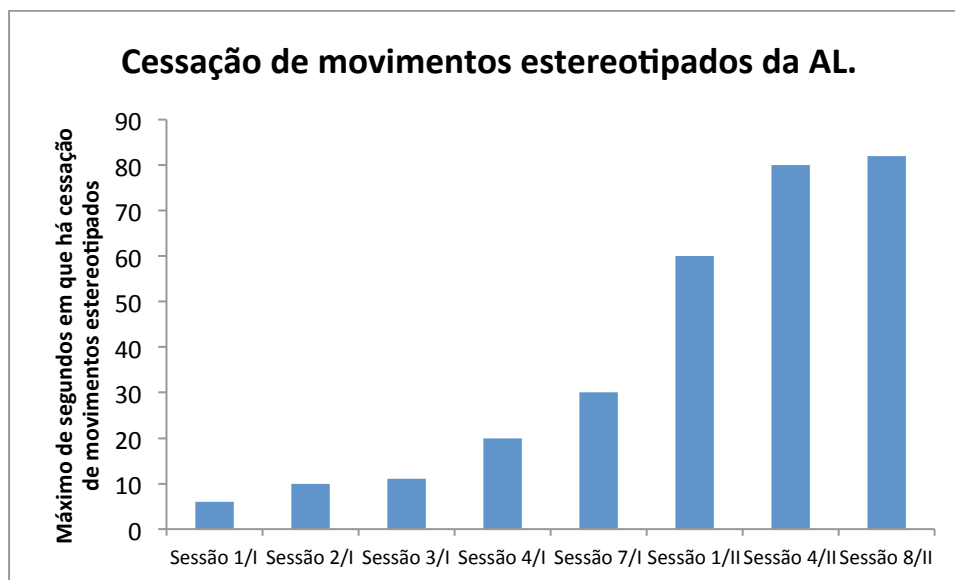


Gráfico 11: Duração da cessação de movimentos estereotipados da AL. (I e II)

Os dois gráficos que se seguem mostram os resultados obtidos em função dos objetivos específicos.

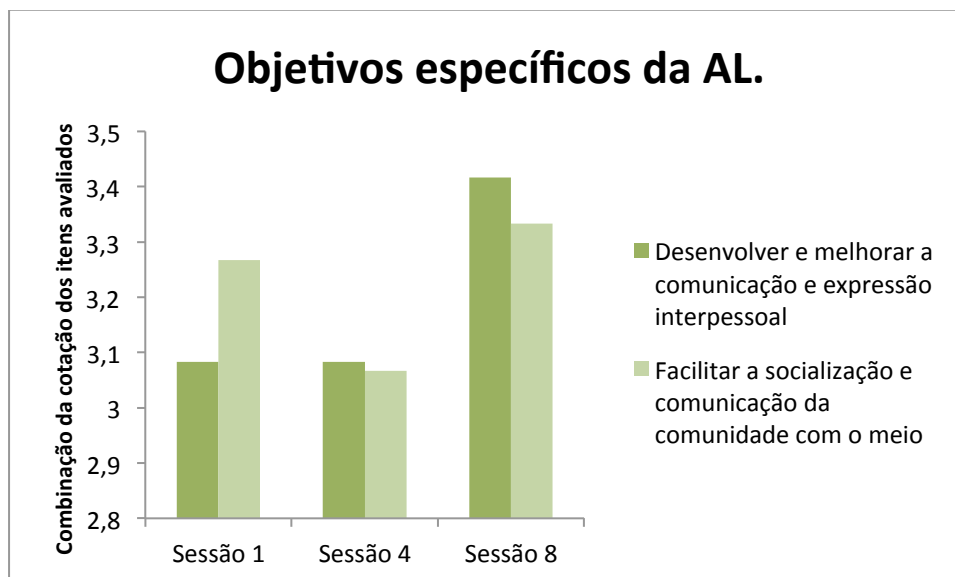


Gráfico 12: Objetivos específicos 1 e 2 da AL. (II)

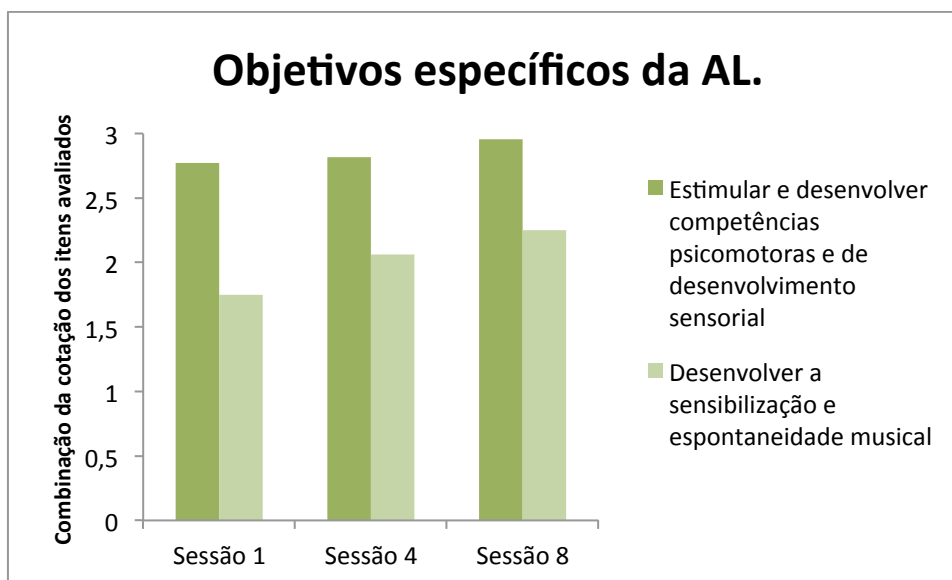


Gráfico 13: Objetivos específicos da AL. (II)

Pela análise dos gráficos 12 e 13, houve uma evolução positiva ao longo das sessões, sendo que os valores dos quatro objetivos específicos aumentaram, atingindo o seu máximo na sessão 8. O objetivo 2 sofreu um decréscimo da primeira para a segunda sessão avaliada. Houve de facto uma diferença nestas sessões que parece ser relevante. A AL. esteve na sessão 1 apenas com a M., e o relacionamento entre elas e entre elas e a investigadora foi maior, mais pessoal e intenso. Quando os outros elementos do grupo 1 estão presentes, nem sempre se consegue uma interação social tão grande entre os elementos da amostra.

Relativamente ao objetivo geral avaliado neste segundo conjunto de sessões, a combinação de itens avaliados envolveu, além dos 13 aferidos nas sessões I, os seguintes itens da escala de avaliação: 2.4, 2.5, 2.6, 5.3, 6.4, 6.5, 6.9, 6.10, 7.2, 7.4, 7.8, 7.9, 7.10, 8.6, 8.8, 8.9, 8.10, 9.4, 9.5, 9.6, 9.7 e 9.9. Como houve um aumento de itens na escala de avaliação II e alterações nas atividades, estes foram adicionados para contribuir na aferição da 'qualidade de vida'. Sempre que não houve oportunidade ou não foi possível medir algum destes itens (cotação 'N'), os mesmos não foram contemplados na média.

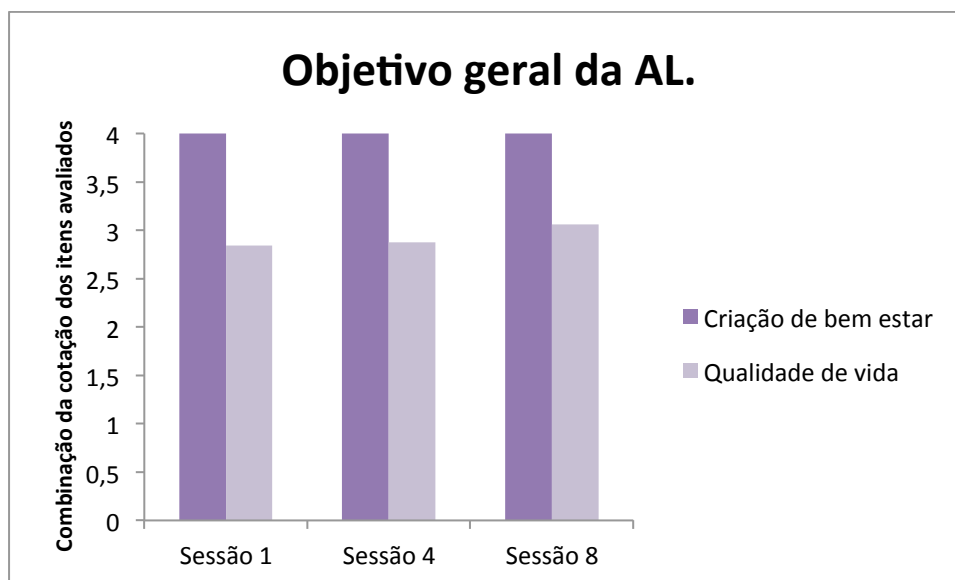


Gráfico 14: Objetivo geral da AL. (II)

No que diz respeito à média dos dois itens que avaliam a criação de bem-estar, mais uma vez a AL. obteve a pontuação máxima da escala nos três momentos de avaliação. Os valores obtidos a partir da combinação de itens para avaliar a qualidade de vida foram inferiores aos das sessões I, mas esta indicação deve-se ao aumento substancial de itens avaliados no segundo conjunto de sessões. A análise dos valores obtidos utilizando os mesmos itens da escala está contemplada no anexo H.

No final do segundo conjunto de sessões houve vários indícios de que a AL. usufruiu positivamente das sessões de música. Segundo Go & Mitani, citado por Lira (2010), a resposta à música de pessoas com SR é boa, independentemente das suas incapacidades físicas e verbais. As respostas positivas ao ritmo e a melodias são, muitas vezes, os únicos caminhos para a comunicação social (Wesecky, 1986, citado por Hadsell & Coleman, 1988).

As reações desta jovem adulta que sugerem um aumento de bem-estar são: a reação positiva e de satisfação assim que via a investigadora e assim que entrava na sala onde se realizaram as sessões de música, os sorrisos e movimentos corporais que fazia logo que ouvia os primeiros acordes das canções, denunciando entusiasmo e contentamento, a procura da mão da investigadora para tocar em conjunto (ou para ser ajudada) nos instrumentos de percussão, a diminuição ou cessação de movimentos estereotipados no período de relaxamento ou de audição musical passiva, o balanço voluntário do corpo, por vezes coordenado com a pulsação/andamento das canções que ouvia, e o cumprimento de todas as instruções verbais dadas pela investigadora.

### 3.3. GRUPO 1 – F.

#### 3.3.1. Resultados I

O F. mostrou-se pouco recetivo para interagir ou participar nas atividades musicais na fase inicial deste projeto. O contato visual era praticamente inexistente, não tolerava o toque e rejeitava qualquer aproximação.

Os objetivos individuais pré-determinados foram:

- Desenvolver competências de interação e imitação;
- Desenvolver o contacto ocular;
- Desenvolver a curiosidade e interesse exploratório;
- Auxiliar a desinibição social promovendo a espontaneidade (não avaliável).

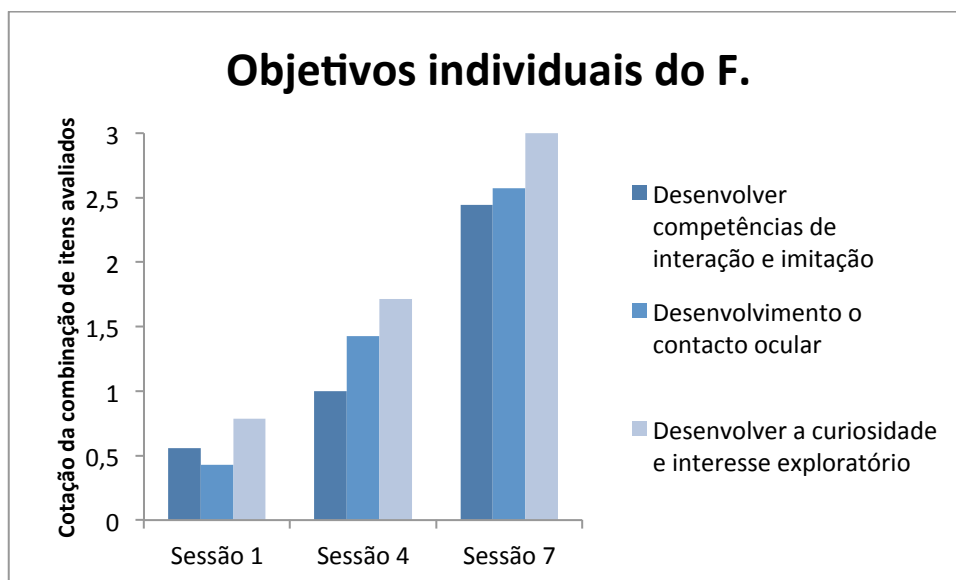


Gráfico 15: Objetivos individuais do F. (I)

Pela análise do gráfico acima, é possível verificar um aumento substancial ao longo das três sessões avaliadas. Nos três objetivos propostos obtiveram-se resultados positivos, tendo havido na sessão 7 o maior e mais radical aumento na cotação dos itens avaliados. De facto, nesta sessão o F. mostrou um interesse enorme, participando ativamente na sessão, interagindo de forma espontânea, respondendo a jogos rítmicos improvisados, ora tocando na cadeira ora batendo palmas, olhando e sorrindo quando a investigadora se encontrava dentro do seu campo visual, entre outros. Foi efetivamente uma sessão com resultados bastante positivos, provando que o F. tem potencialidades a descobrir e para investir.

Os gráficos seguintes referem-se à aferição de resultados relativos aos objetivos específicos delineados neste projeto.



Gráfico 16: Objetivos específicos 1 e 2 do F. (I)

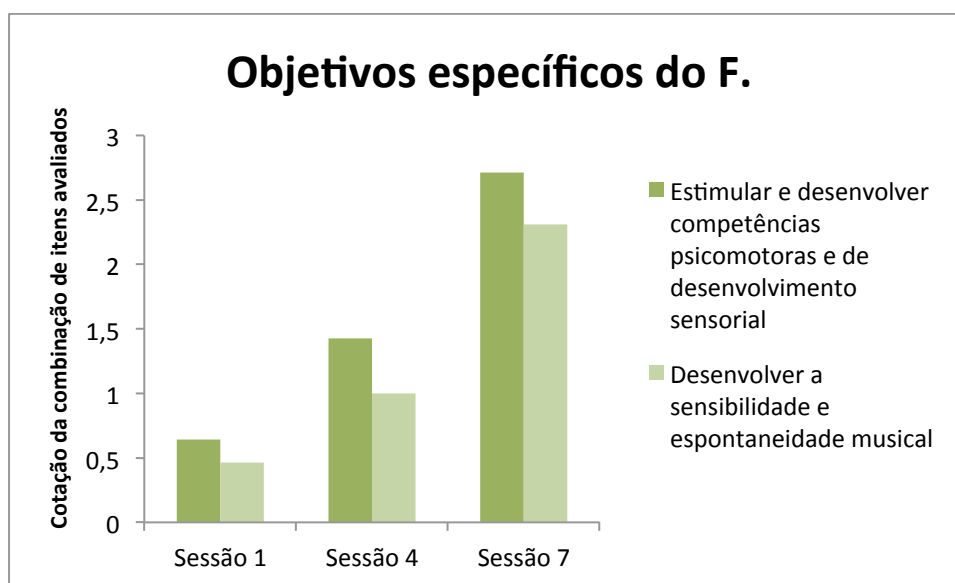


Gráfico 17: Objetivos específicos 3 e 4 do F. (I)

Pela análise de ambos os gráficos, é evidenciada uma melhoria nos resultados ao longo das três sessões avaliadas, demonstrando um desenvolvimento na comunicação recetiva e expressiva, na interação social e comunicação interpessoal, nas competências psicomotoras e de desenvolvimento sensorial, e na sensibilidade e espontaneidade musical. Os objetivos foram, portanto, concretizados. A resposta positiva à música pode efetivamente ajudar indivíduos com autismo a relacionarem-se e interagirem com outros, permitindo até que

participem em atividades que facilitem a aquisição de competências sociais, de linguagem e motoras (Wan et al., 2010).

A combinação de itens escolhidos para aferir a qualidade de vida do F. foi a seguinte:

- 3.4 (demonstra interesse; estimulação e desenvolvimento do contacto ocular),
- 4.1 (demonstra interesse; estimulação e desenvolvimento do contacto ocular),
- 4.3 (interação e comunicação interpessoal),
- 4.4 (interação e comunicação interpessoal),
- 5.1 (intenção comunicativa),
- 5.3 (comunicação expressiva não-verbal),
- 6.4 (atenção, foco),
- 7.2 (interesse nos instrumentos musicais, na sessão, nas atividades, interação social),
- 7.3 (reações positivas influenciam emoções positivas, criação de bem-estar),
- 7.6 (interação social, relações interpessoais),
- 8.1 (contacto ocular),
- 8.2 (sorriso sugere bem-estar),
- 8.3 (sorriso sugere bem-estar na interação social e relação interpessoal),
- 9.2 (bem-estar),
- 9.3 (sorriso, bem-estar com a música),
- 9.4 (interesse nos instrumentos musicais e na sessão),
- 9.6 (interesse nos instrumentos musicais e na sessão),
- 9.8 (interesse, estimulação motora pela audição musical),
- 9.13 (interação social, interesse na música e na sessão),
- 9.15 (interesse na interação através dos instrumentos, comunicação não-verbal).

Os itens escolhidos para o F. tiveram em conta as suas áreas fortes e as mais fracas. As necessidades do F. compreendem o pobre contacto visual, a interação social e as relações interpessoais. Para estimular as suas potencialidades, foram contemplados os itens da curiosidade e sentido exploratório, interesse nos instrumentos ou atividades musicais, jogos rítmicos improvisados.



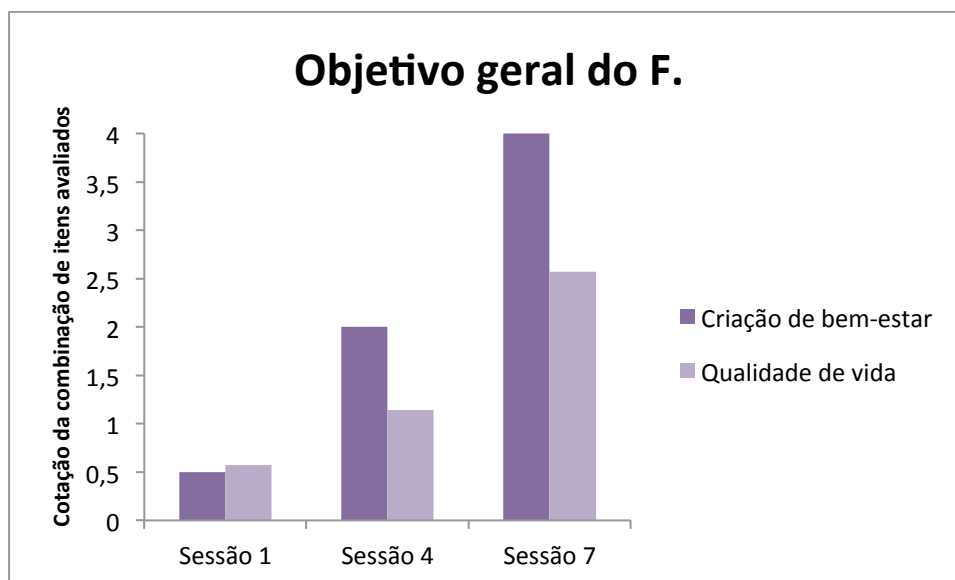


Gráfico 18: Objetivo geral do F. (I)

Pela análise do gráfico 18, percebe-se um aumento tímido na cotação dos itens da primeira para a quarta sessão, e um crescimento considerável da quarta para a última sessão avaliada.

Os indivíduos com autismo têm défices graves nas áreas da comunicação, interação social e comportamento, demonstrando portanto dificuldades no relacionamento e na interação com o meio. Havendo uma evolução positiva nestes parâmetros, associada à criação de bem-estar e à redução de comportamentos desajustados, conclui-se que há melhoria na qualidade de vida. Pelos dados descritos, incluindo os resultados dos objetivos individuais propostos, conclui-se que a música contribui fortemente para a melhoria da qualidade de vida do F.

No final do primeiro conjunto de sessões, o F já tolerava mais o toque, olhava de forma voluntária e a pedido, e respondia várias vezes à interação com a investigadora.

### 3.3.2. Resultados II

O F. teve duas faltas no segundo conjunto de sessões, uma das quais na sessão 1, fazendo com que tenha sido apenas na sessão 2 o primeiro momento da sua avaliação.

Este primeiro gráfico refere-se aos resultados obtidos face aos objetivos individuais propostos para este elemento do grupo 1.

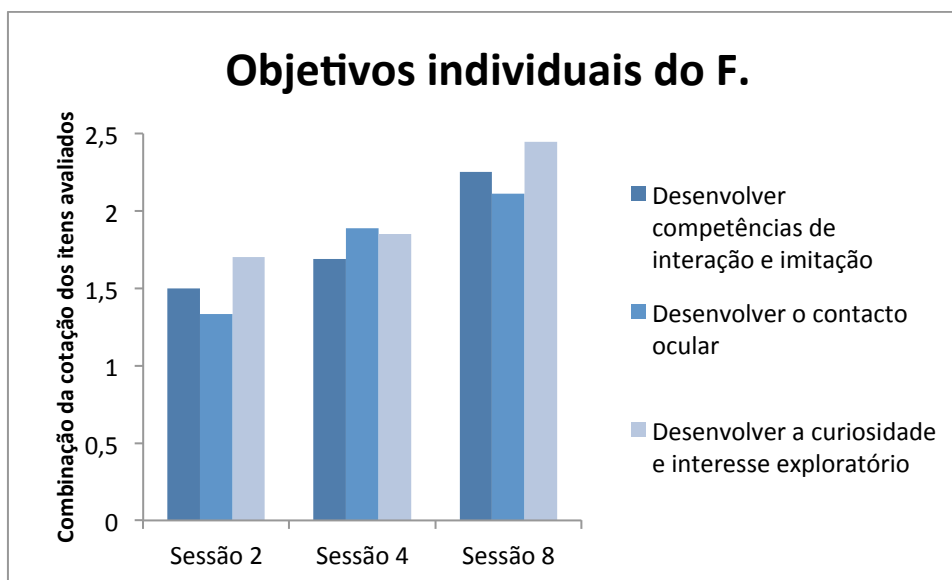


Gráfico 19: Objetivos individuais do F. (II)

Os valores crescentes da cotação dos itens avaliados está evidente neste gráfico e validam uma evolução positiva do F. ao longo das sessões II. Note-se que os valores iniciais são superiores aos das sessões I, o que, provavelmente, demonstra um conforto e um à vontade superiores durante as sessões de música.

No que diz respeito ao contacto visual, é importante acrescentar que neste segundo conjunto de sessões o F. não só olhava para a investigadora a pedido, como passou a seguir os seus movimentos de forma voluntária. Além deste facto avaliável de forma apenas observacional e descritiva, há outros dados que revelam um interesse e empenho maiores por parte do F. nas sessões II: ele começou a sustentar a atenção pelas atividades dos colegas ou pela interação da investigadora com os mesmos, e mantinha-se desperto e ativo durante toda a sessão (de facto nas sessões I era frequente ver o F. recostar-se no sofá e, aparentemente, adormecer).

Relativamente à aferição dos objetivos específicos, esta é visível nos dois gráficos seguintes:

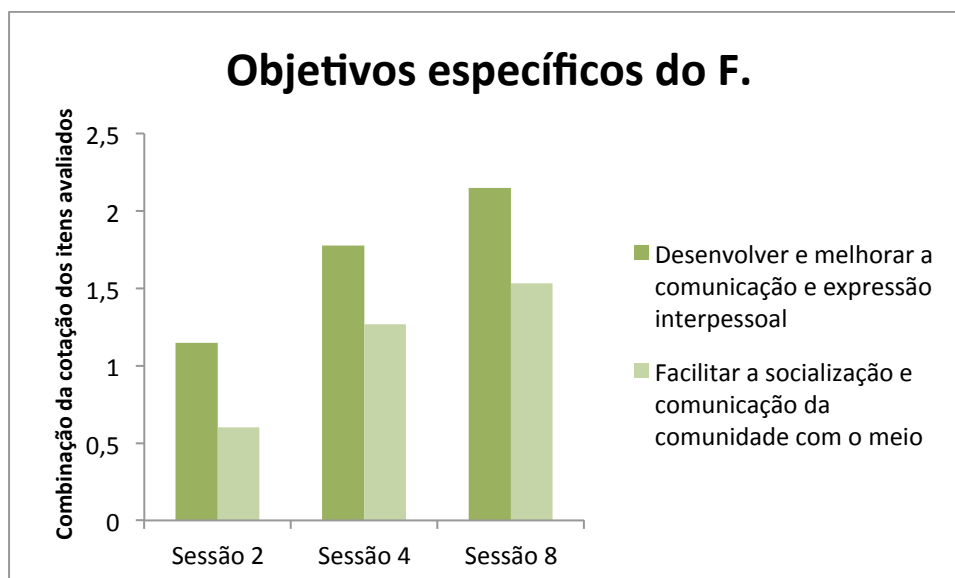


Gráfico 20: Objetivos específicos 1 e 2 do F. (II)

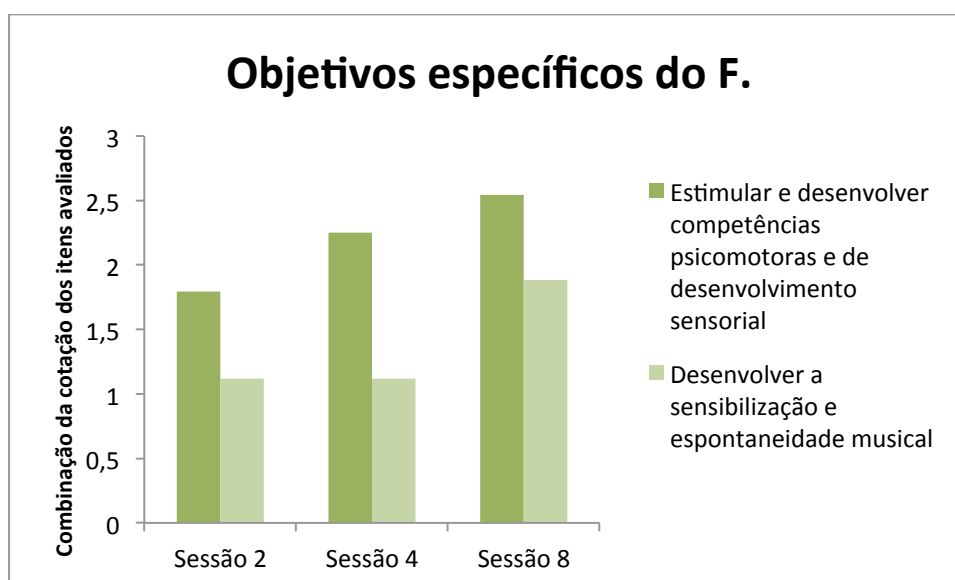


Gráfico 21: Objetivos específicos 3 e 4 do F. (II)

Mais uma vez houve uma evolução positiva nos quatro objetivos específicos aferidos para o F., sendo que o expoente máximo se deu na última sessão. Fazendo a comparação com os resultados obtidos nas sessões I para os mesmos objetivos (gráficos de comparação disponíveis no anexo H), conclui-se que os valores da primeira sessão avaliada são bastante superiores no segundo conjunto de sessões para todos os objetivos, além de que os valores máximos obtidos, ainda que semelhantes, são igualmente superiores na última sessão avaliada deste projeto (sessão 8/II).

Para determinar o valor quantitativo para a qualidade de vida do F. foram adicionados à combinação de itens das sessões I outras habilidades ou tarefas, visto ter haver um maior interesse da parte do jovem adulto neste segundo conjunto de sessões. Eles foram: 3.6, 3.7, 6.5, 6.7, 6.9, 6.10, 7.4, 7.5, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 8.8, 8.9, 9.5, 9.9, 9.12 e 9.14.

O F. estava claramente mais confortável nas sessões II. Participou mais nas atividades propostas, interagiu mais com a investigadora, sustentou a atenção durante mais tempo, manteve o contacto visual espontâneo e a pedido, permitiu o toque da investigadora de todas as vezes e durante mais tempo, e sorriu. Estas evidências, aliadas aos resultados obtidos para os objetivos individuais e à avaliação da combinação de itens selecionados para aferir a qualidade de vida do F., permitem verificar um aumento substancial no objetivo geral deste indivíduo.

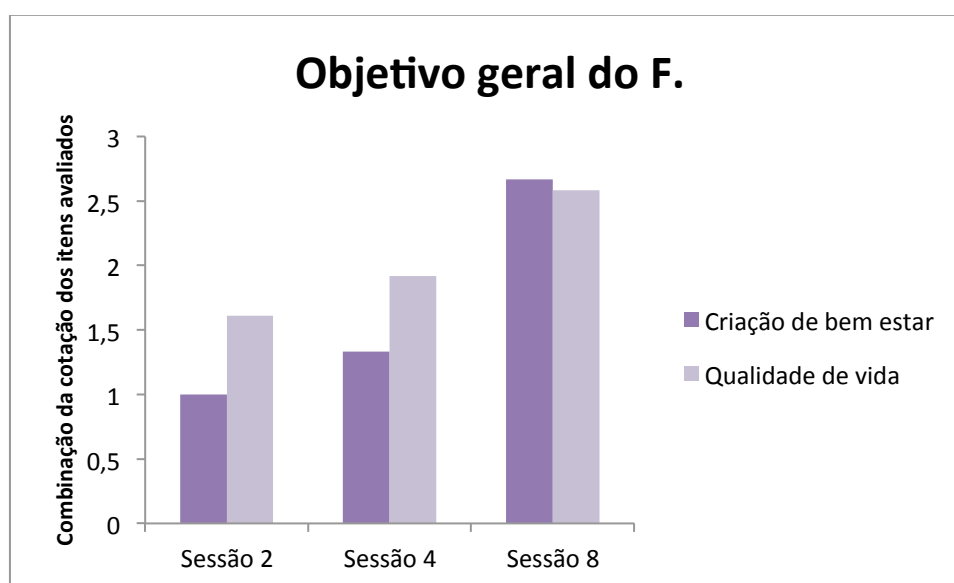


Gráfico 22: Objetivo geral do F. (II)

A evolução é francamente positiva ao longo do segundo conjunto de sessões e facilmente identificada pela leitura do gráfico acima. Os valores atingidos nas sessões II são, em geral, mais altos, comparativamente com aqueles obtidos nas sessões I. Todos estes sinais sugerem que as sessões de música proporcionam bem-estar e uma melhoria significativa na qualidade de vida do F. Num estudo com indivíduos não-verbais autistas descrito por Wan et al. (2010), conclui-se que a música pode ser uma abordagem viável para ajudar e facilitar competências sociais, interações com outros e comunicação. Pode ser portanto uma potencial alternativa aos canais de comunicação tradicionais (Kissinger & Worley, 2008, citados por Krikeli, Michailidis & Kavdianou, 2010).

### 3.4. GRUPO 1 – M.

#### 3.4.1. Resultados I

A M. mostrou-se bastante desconfiada no início deste projeto, em particular na sessão 0, rejeitando contacto e as atividades propostas. Mesmo quando dançava na cadeira, os seus movimentos não tinham grande energia e amplitude. Não sorria quase nada. Não olhava a investigadora nos olhos e rejeitava as suas aproximações.

Os objetivos individuais pré-determinados foram:

- Desenvolver a interação social, estimulando os cumprimentos sociais;
- Trabalhar o desempenho e coordenação motora dos membros superiores (não avaliável).

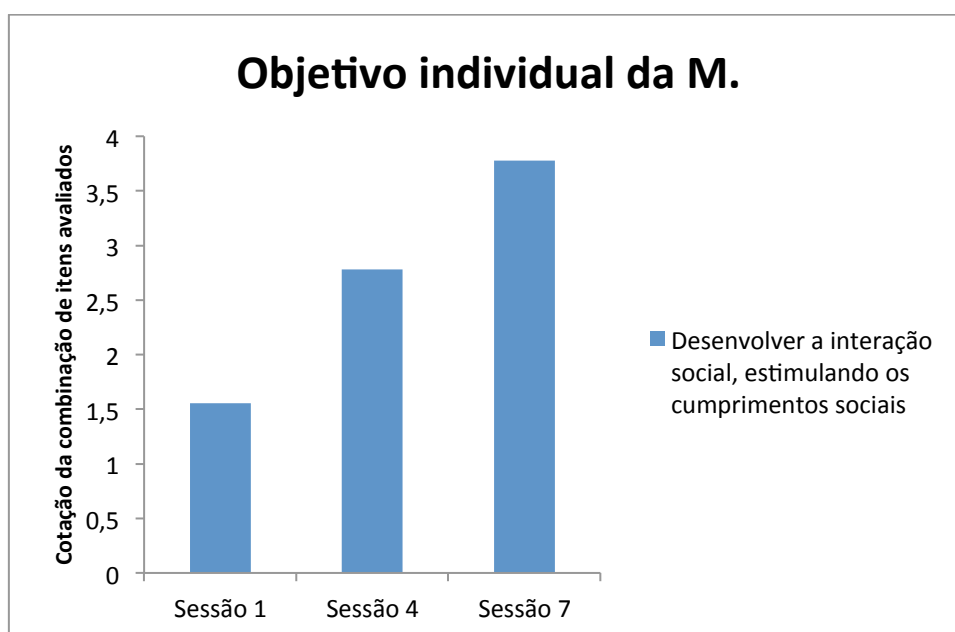


Gráfico 23: Objetivo individual da M. (I)

Pela análise do gráfico 23, relativo ao objetivo individual avaliável, verifica-se que houve uma melhoria nos resultados observados ao longo das sessões avaliadas, atingindo o valor máximo da escala na sessão 7.

Através das instruções dadas aquando dos momentos de cumprimento e despedida individuais (anexo G), foi possível trabalhar o objetivo não avaliável deste elemento do grupo 1. Ao longo das sessões, a M. permitia que eu tocasse na mão não-dominante (que costuma estar sempre recolhida), e movia-a a pedido, sorrindo ao mesmo tempo.

Os resultados em função dos objetivos específicos são mostrados nos dois gráficos seguintes:

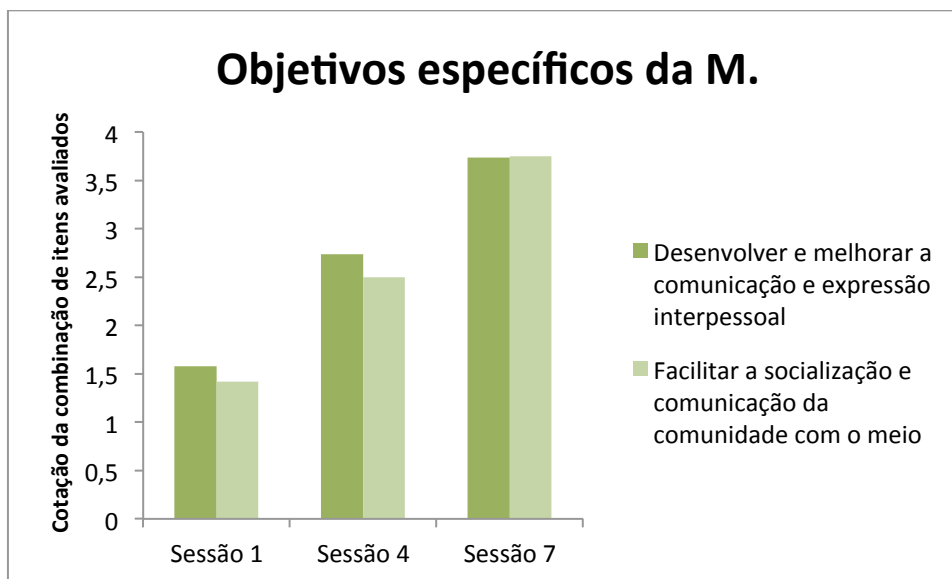


Gráfico 24: Objetivos específicos 1 e 2 da M. (I)

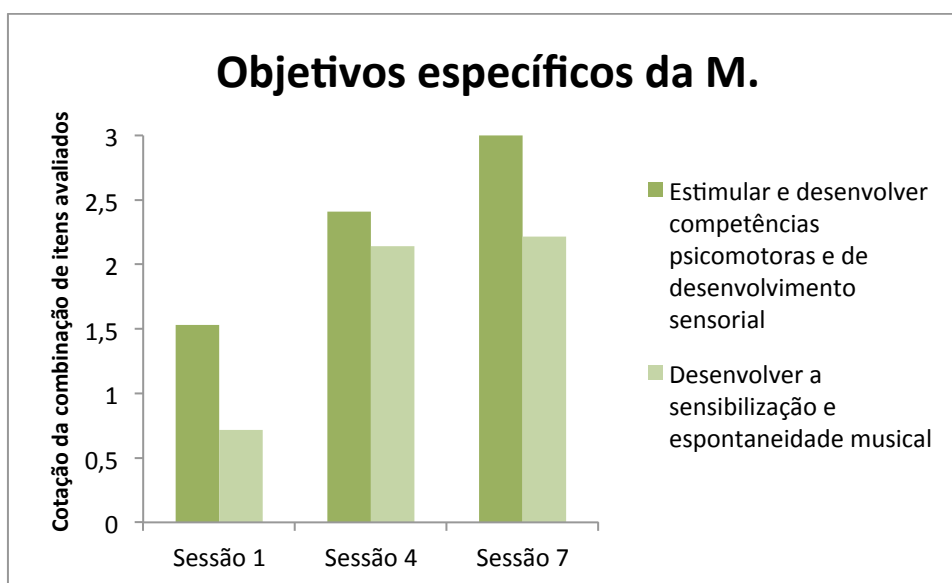


Gráfico 25: Objetivos específicos 3 e 4 da M. (I)

Pela análise dos gráficos responsáveis por clarificar a evolução dos quatro objetivos específicos nomeados, verifica-se um aumento gradual nos valores cotados, revelando um desenvolvimento e consequente melhoria da comunicação e expressão interpessoal no meio e com o meio, das competências psicomotoras e sensoriais, e da sensibilização e espontaneidade musical ao longo das sessões de música. Conclui-se que estes objetivos foram concretizados.

A combinação de itens escolhidos para aferir a qualidade de vida da M. e as notas justificativas relativas a essa escolha são:

- 1.1 (a resposta motora a estímulos musicais indica uma reação à música, em princípio positiva),
- 1.4 (movimentos autônomos consistentes com o andamento das músicas pressupõem uma reação corporal como efeito da capacidade de estimulação da música ao nível motor),
- 5.1 (intenção comunicativa sugere conforto e bem-estar em relação à investigadora),
- 5.2 (sons guturais quando investigadora canta são uma resposta à música e à interação),
- 5.3 (sons guturais quando investigadora canta são uma resposta à música e à interação),
- 7.3 (reações positivas sugerem emoções positivas, que por sua vez criam bem-estar),
- 7.6 (o reforço positivo é uma reação positiva à investigadora e à atividade),
- 8.2 (sorrir sugere bem-estar na relação com investigadora e na sessão),
- 8.3 (sorrir em resposta à expressão facial da investigadora sugere um bem-estar na relação com investigadora),
- 8.6 (responde à atenção, interage socialmente, o que sugere bem-estar),
- 8.8 (interação social demonstrada, interesse pelos instrumentos),
- 9.2 (bem-estar),
- 9.3 (sorriso como reação positiva à música que sugere uma emoção positiva, bem-estar),
- 9.4 (interesse nos instrumentos, nas atividades musicais e sociais),
- 9.8 (resposta motora positiva à música),
- 9.9 (resposta positiva à música, linguagem expressiva).

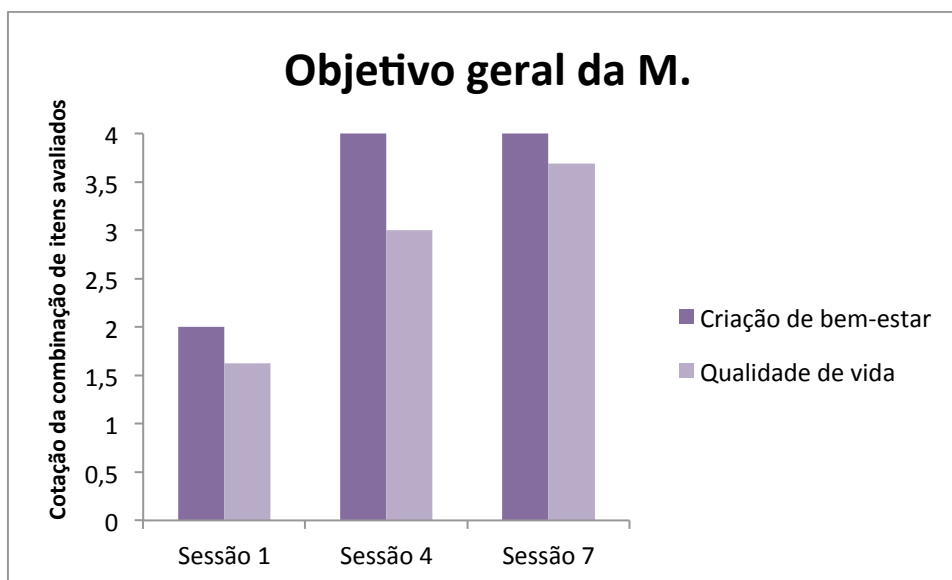


Gráfico 26: Objetivo geral da M. (I)

Pela análise do gráfico acima, percebe-se que a média dos valores obtidos para os itens relacionados com a criação de bem-estar atinge o valor máximo já na sessão nº 4. Relativamente à combinação de itens avaliados para aferir a qualidade de vida da M., o aumento é significativo ao longo das sessões e o seu valor máximo, próximo do valor mais alto possível, é atingido na última sessão.

No final das sessões I a M. mostrava contentamento assim que entrava na sala de música, sorria e ria com sons vocais associados, dançava ferozmente na cadeira, chegando várias vezes a movê-la tal era a velocidade e amplitude dos seus movimentos corporais, parecia reconhecer algumas músicas e ter preferência por certas obras. A M. não só permitia contacto e aproximações como tentava alcançar, tocar, puxar a investigadora, mostrando contentamento e interação comunicativa.

### 3.4.2. Resultados II

No que concerne ao objetivo individual não avaliável da M., este foi trabalhado da mesma forma que nas sessões I, e os resultados foram semelhantes e igualmente positivos.

O objetivo individual avaliado através da escala da avaliação conseguiu atingir valores muito altos e próximos do valor máximo atribuído pela escala, como se pode verificar pelo gráfico abaixo.



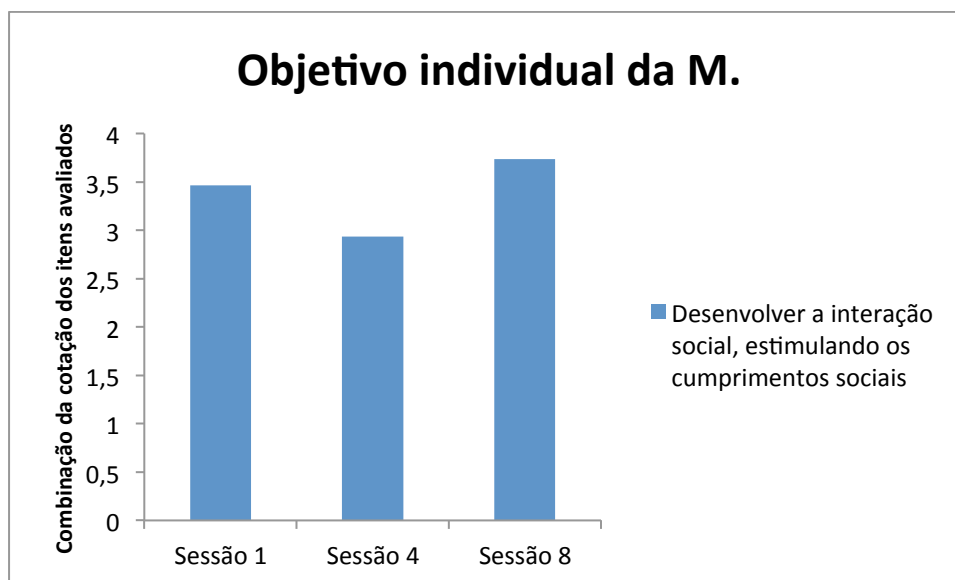


Gráfico 27: Objetivo individual da M. (II)

O decréscimo da cotação dos valores da sessão 1 para a 4 deve-se, provavelmente, ao facto da M. parecer mais desconfortável. Relembre-se que na sessão 1 a M. esteve apenas com a AL. e houve uma maior interação entre a investigadora e as duas jovens. A alegria estava espelhada no olhar da M. e nas atitudes para com todas as atividades da sessão. Na sessão 4, a M. esteve ao lado do P. e, por várias vezes, ambos pareciam querer afastar-se dado que tentavam empurrar as cadeiras um do outro. Por esta razão, parece-me que a M. não esteve tão recetiva e empenhada como na primeira sessão. Os valores voltaram a subir ao comparar com a última sessão II.

O gráfico seguinte evidencia a variação da cotação dos valores obtida para os quatro objetivos específicos da M..

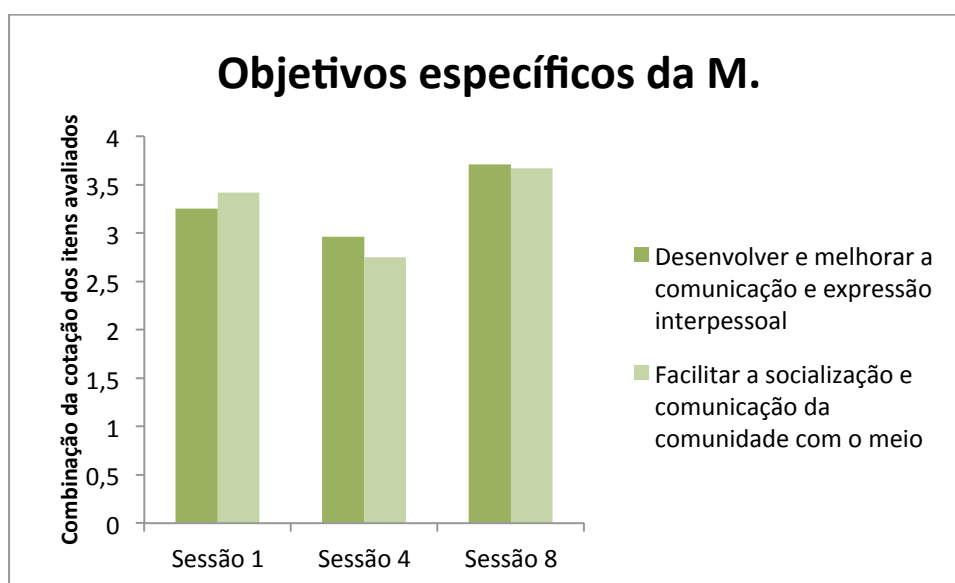


Gráfico 28: Objetivos específicos 1 e 2 da M. (II)

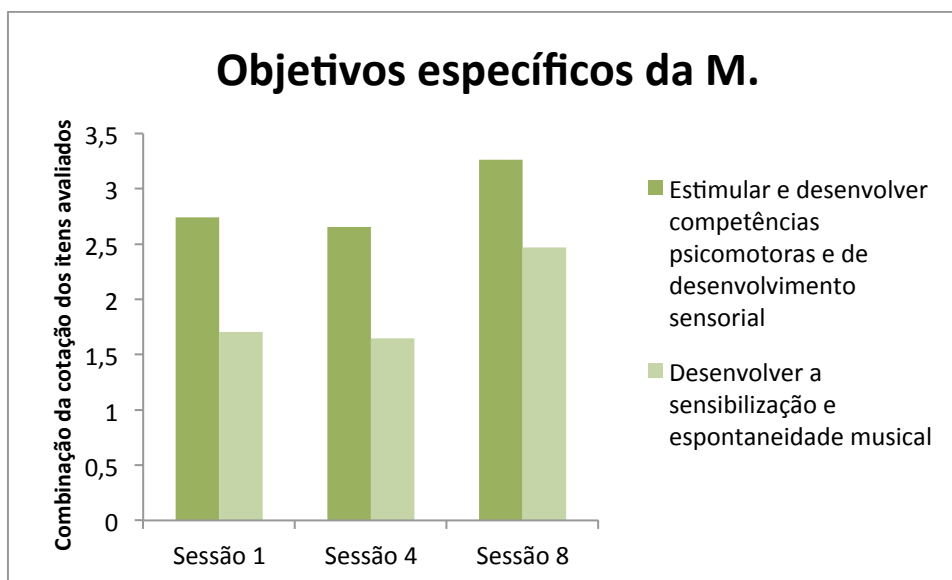


Gráfico 29: Objetivos específicos 3 e 4 da M. (II)

Pela análise destes gráficos verifica-se que houve uma evolução positiva em todos os objetivos delineados. Provavelmente, pelas mesmas razões já apontadas, houve um decréscimo dos valores nos objetivos 1 e 2 da primeira para a quarta sessão.

No último gráfico referente aos resultados da M., gráfico 30, o item da criação de bem-estar atinge o valor máximo da escala logo na sessão nº 4, e a combinação de itens selecionada para aferir a qualidade de vida assume o seu valor mais alto na última sessão. De salientar que foram acrescentados itens à combinação determinada para avaliar o objetivo geral para este elemento da amostra, dado ter havido atividades diferentes e mais itens disponíveis na escala de avaliação. Estes foram: 7.2, 7.4, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 8.9, 8.10, 9.11, 9.12, 9.13, 9.14 e 9.15. Nem todos estes pontos foram porém contemplados, uma vez que por vezes não havia oportunidade ou possibilidade de mensuração.

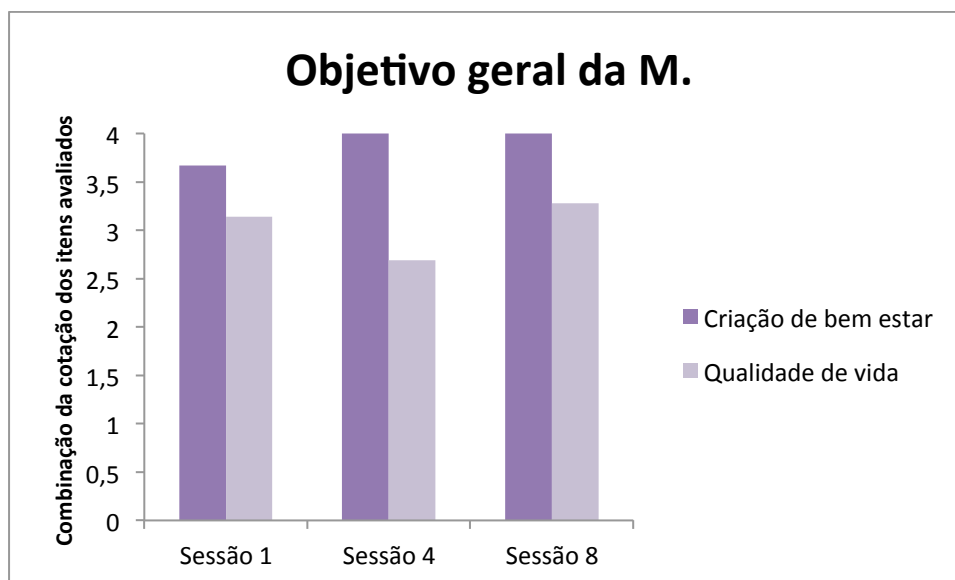


Gráfico 30: Objetivo geral da M. (II)

A M. é um dos elementos da amostra que obteve as médias mais altas e em diferentes domínios. No domínio dos comportamentos desajustados chegou a evidenciar uma ou outra questão, nomeadamente a ausência de contacto visual e a rejeição das atividades, mas apenas no início deste projeto. Rapidamente a sua atitude alterou para com a investigadora e para com as atividades musicais, mantendo-se estável, interessada, bem-disposta e entusiasmada ao longo de todas as sessões implementadas.

Um défice cognitivo não impede que haja uma reação positiva relativamente à música. A M. foi um exemplo indubitável de que, num contexto não verbal, a comunicação adota vários outros meios que não os ditos normais, nomeadamente as expressões faciais e vocais, as mudanças de postura e os gestos (Uricoechea, 1993, citado por Sousa, 2007), de modo que fornece uma forma alternativa de comunicação (Shore, 2003).

### 3.5. GRUPO 1 – P.

#### 3.5.1. Resultados I

Na fase inicial deste processo, o P. estava distante, imerso no seu mundo sem mostrar intencionalidade comunicativa. Mostrava, por vezes, sinais de agressividade. Relembrando os objetivos individuais pré-determinados, estes englobam os domínios da comunicação e dos comportamentos desajustados e foram:

- Estimular e desenvolver o interesse na comunicação e expressão interpessoal;
- Facilitar e desenvolver a linguagem recetiva e expressiva;
- Diminuir os comportamentos desajustados.

Os resultados são demonstrados através da visualização do gráfico seguinte.

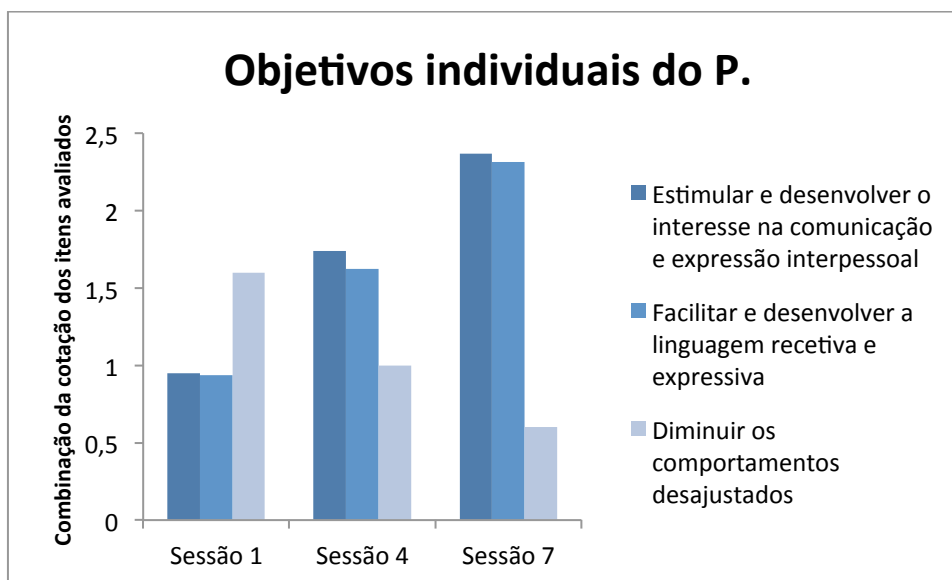


Gráfico 31: Objetivos individuais do P. (I)

No primeiro conjunto de sessões, evidenciam-se melhorias bastante pronunciadas ao longo do tempo, tanto no desenvolvimento da comunicação e expressão interpessoal, como no desenvolvimento da linguagem recetiva e expressiva. Pela análise dos valores dos itens referentes ao domínio do comportamento desajustado, verifica-se uma diminuição na cotação. Isto significa uma melhoria dos resultados obtidos ao longo das sessões dado que, de acordo com a tabela de cotação dos itens referente a este domínio, quanto menor o valor melhor o resultado. Conclui-se portanto que o objetivo está a ser concretizado, ainda que os valores não tenham sido 0.

No que diz respeito aos objetivos específicos do P., os dois gráficos que se seguem reportam os dados obtidos nas três sessões avaliadas.

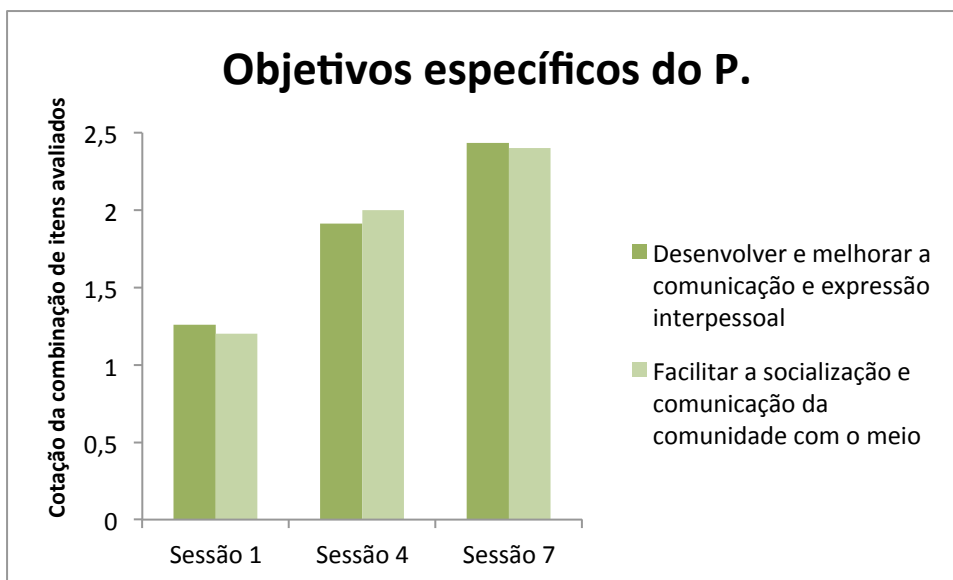


Gráfico 32: Objetivos específicos 1 e 2 do P. (I)

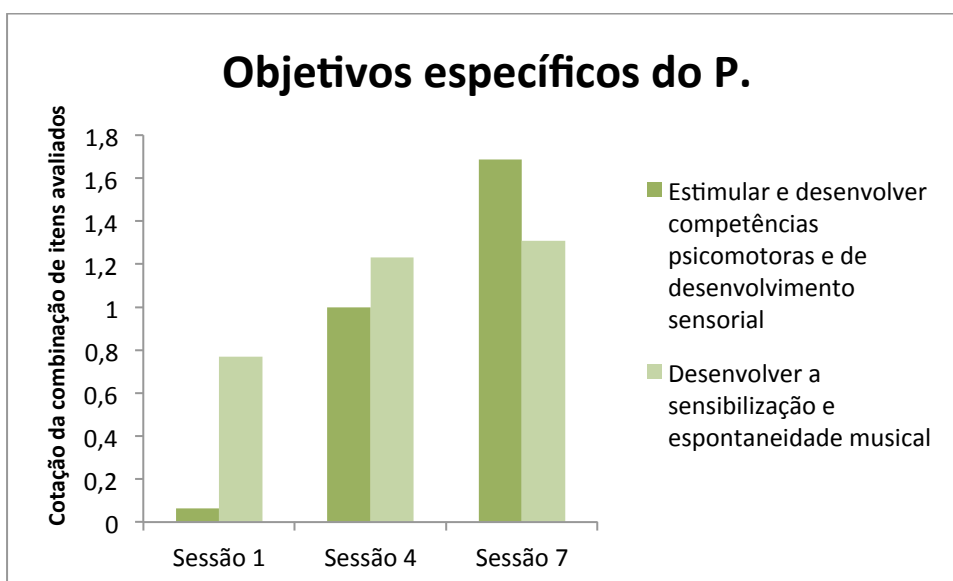


Gráfico 33: Objetivos específicos 3 e 4 do P. (I)

A concretização dos quatro objetivos é evidente, no sentido em que há uma evolução positiva e constante ao longo do primeiro conjunto de sessões realizadas. O P. aumentou as suas intervenções de sons guturais e muitas vezes essas vocalizações comunicativas estavam na tonalidade da música que se ouvia, ou que tinha sido ouvida imediatamente antes. A semelhança com palavras utilizadas nas letras de algumas canções foi mais evidente, levando a

especular que de facto pode haver uma intenção consciente da parte do jovem adulto em tentar reproduzir as palavras ouvidas.

A combinação de itens escolhidos para aferir a qualidade de vida do P. foi a seguinte:

- 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.6 (a estimulação e desenvolvimento da linguagem expressiva sugerem a aproximação e interação sociais),
- 7.3 (reações positivas que sugerem emoções positivas, que por sua vez criam bem-estar),
- 7.6 (reforço positivo, interesse na interação social),
- 8.2 (sorri em resposta à interação da investigadora, interesse na interação social que sugere bem-estar),
- 9.2 (bem-estar),
- 9.3 (interesse na música, logo na sessão, indica bem-estar),
- 9.9 (interesse na música, linguagem expressiva – indicador de comunicação e expressão social),
- 9.16 (linguagem expressiva – indicador de comunicação e expressão social),
- 9.17 (linguagem expressiva – indicador de comunicação e expressão social).

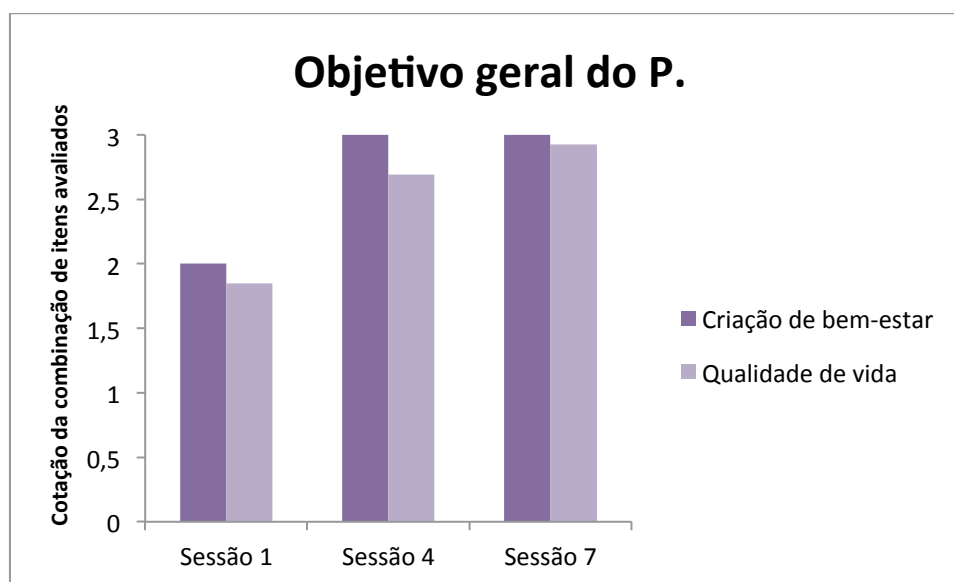


Gráfico 34: Objetivo geral do P. (I)

Os valores obtidos através da combinação dos itens referidos dos domínios da comunicação expressiva, emocional, social e musicalidade, o aumento do bem-estar e a diminuição do comportamento desajustado, sugerem ter havido melhoria na qualidade de vida do P. após a implementação das sessões de música.

No que diz respeito aos comportamentos desajustados reportados inicialmente, verifica-se que o P. deixou de puxar a investigadora de forma mais agressiva para pedir o “beijinho”, parecia aceitar melhor o “não”, isolava-se menos e participava mais e de forma ativa na sessão de música, e implicava menos com os colegas.

### 3.5.2. Resultados II

Pela construção do gráfico através dos dados obtidos aquando do preenchimento da escala de avaliação, pode-se verificar que continua a existir, tal como nas sessões I, um processo de desenvolvimento de competências intimamente relacionadas com os objetivos individuais pré-determinados para o P..

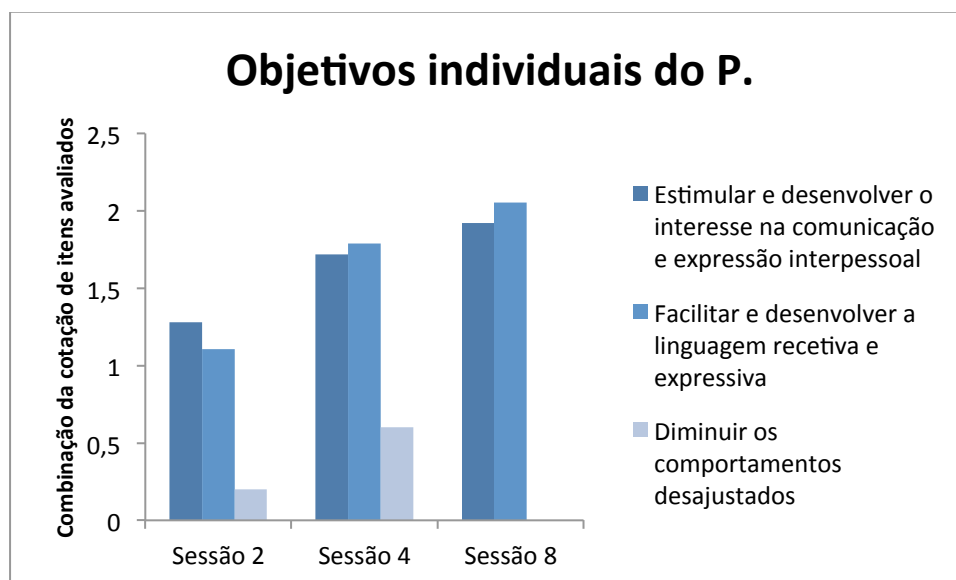


Gráfico 35: Objetivos individuais do P. (II)

Continua a pronunciar-se um crescimento significativo para os seus objetivos individuais e, relativamente à diminuição dos comportamentos desajustados, os resultados reportam a supressão da ocorrência dos mesmos. Para este último objetivo, e de forma a revelar com mais clareza a evolução que o P. teve ao longo deste projeto, foi construído um novo gráfico relativo ao domínio da escala de avaliação do Comportamento desajustado.

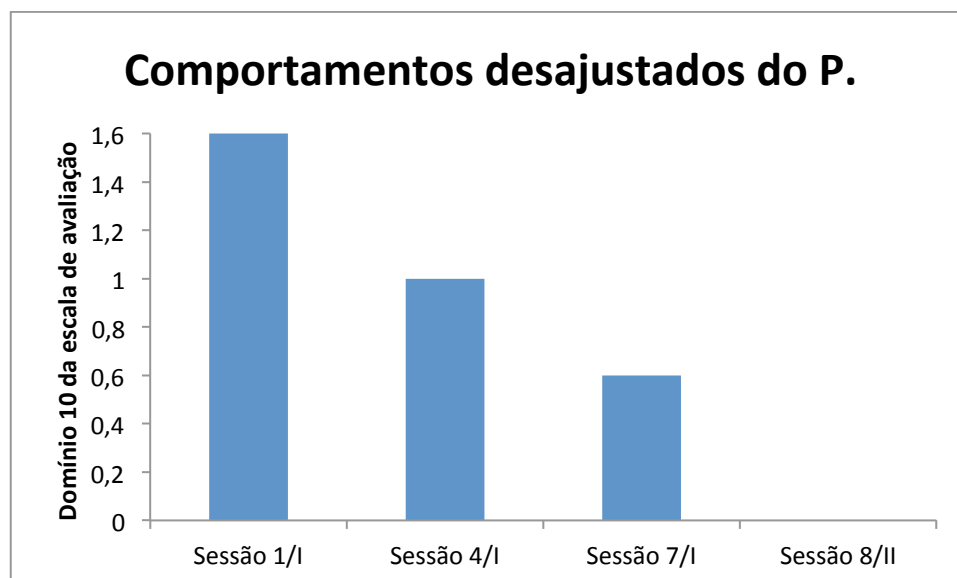


Gráfico 36: Comportamentos desajustados do P. (I e II)

Os gráficos abaixo mostram visualmente os resultados do P. obtidos para os quatro objetivos específicos determinados para este projeto.

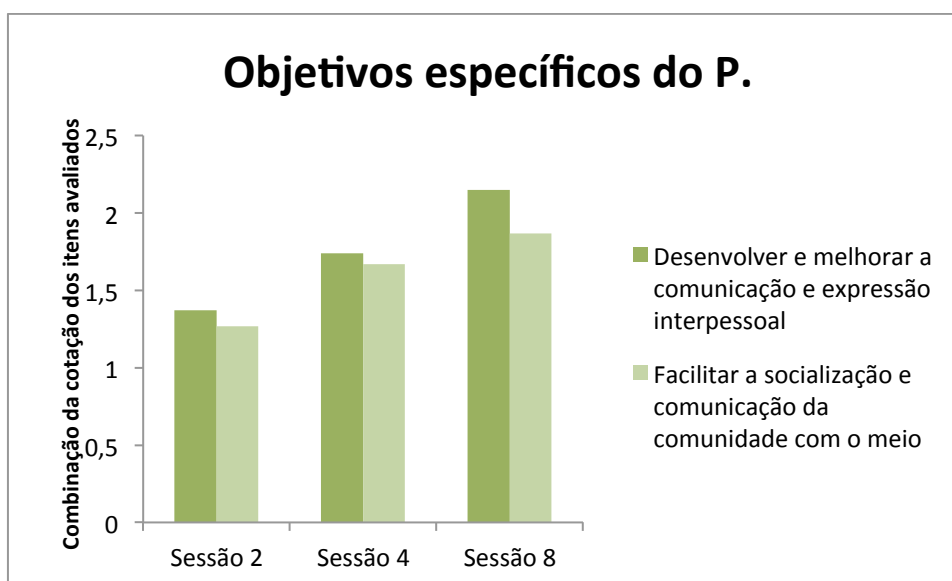


Gráfico 37: Objetivos específicos 1 e 2 do P. (II)



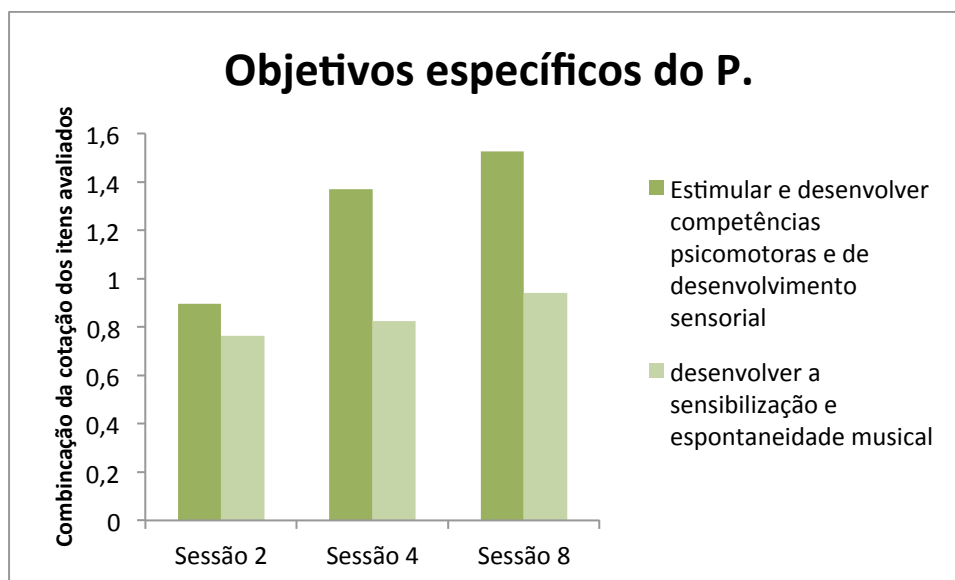


Gráfico 38: Objetivos específicos 3 e 4 do P. (II)

Para os quatro objetivos, verifica-se um aumento nos valores obtidos, que comprova uma melhoria no comportamento pessoal e social do P., assim como nas suas competências psicomotoras, sensoriais e musicais.

A combinação de itens para medir quantitativamente a qualidade de vida do P. foi ligeiramente diferente, tendo incluído os seguintes itens do domínio Emocional da escala de avaliação: 7.5, 7.7, 7.8, 7.9 e 7.10. Os resultados estão representados abaixo.

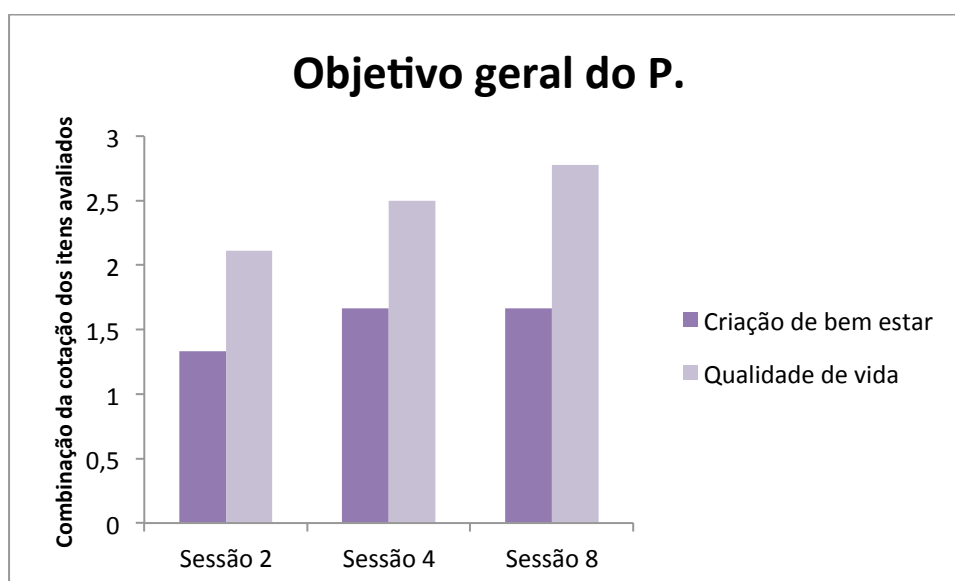


Gráfico 39: Objetivo geral do P. (II)

Pela análise do gráfico 39, fica clara a progressão ao longo das sessões de música avaliadas. O P. interagiu mais com a investigadora, vocalizando mais vezes e durante mais tempo. Segundo Bréscia (2009), os corpos vibram com as vocalizações, e essas vibrações não são apenas ouvidas mas também são sentidas. O P. reagiu positivamente ao som do tambor sem no entanto querer tocar. Através de jogos interativos tendo por base a improvisação, houve momentos em que a investigadora interagia diretamente com o P. e as suas respostas eram entusiasmantes. Em atividades com recurso à voz e aos instrumentos de percussão, foram feitos diálogos não-verbais onde o P. revelou uma satisfação enorme. Com a audição das peças de Saint-Saëns, o P. demonstrou calma e tranquilidade, chegando por vezes a parar de mexer ou de tentar tirar a sua roupa. Relativamente à questão da agressividade, salienta-se que o P. deixou praticamente de magoar fisicamente quando puxava as pessoas com força (neste caso a investigadora) ou quando queria algo. A música revela-se, de facto, eficaz na redução de comportamentos agressivos (Sobol, 2011). Além disso, quando ficava mais agitado, respondia positivamente à chamada de atenção da investigadora, acalmando ou deixando de fazer o que estava a fazer. Tendo em consideração os dados recolhidos no início da investigação e as indicações dos profissionais da instituição (anexo B), nomeadamente o facto do P. não ter interesse aparente em comunicar, se recusar a manter o vestuário e ser agressivo quando contrariado, é possível concluir a partir dos resultados obtidos que as sessões de música promovem uma melhoria ao nível do comportamento pessoal e social do P..

### 3.6. GRUPO 2 – G.

#### 3.6.1. Resultados I

Na fase inicial deste projeto o G. interagia muito pouco, vocalizando ocasionalmente sons que se assemelhavam a palavras, porém desprovidas de enquadramento. A partir do seu quadro clínico e das informações recolhidas através das colaboradoras da instituição que frequenta e onde vive, foram determinados os seguintes objetivos individuais:

- Aliviar tensões e promover relaxamento, facilitando os movimentos corporais dos membros superiores;
- Desenvolver e estimular a comunicação e expressão não-verbal.

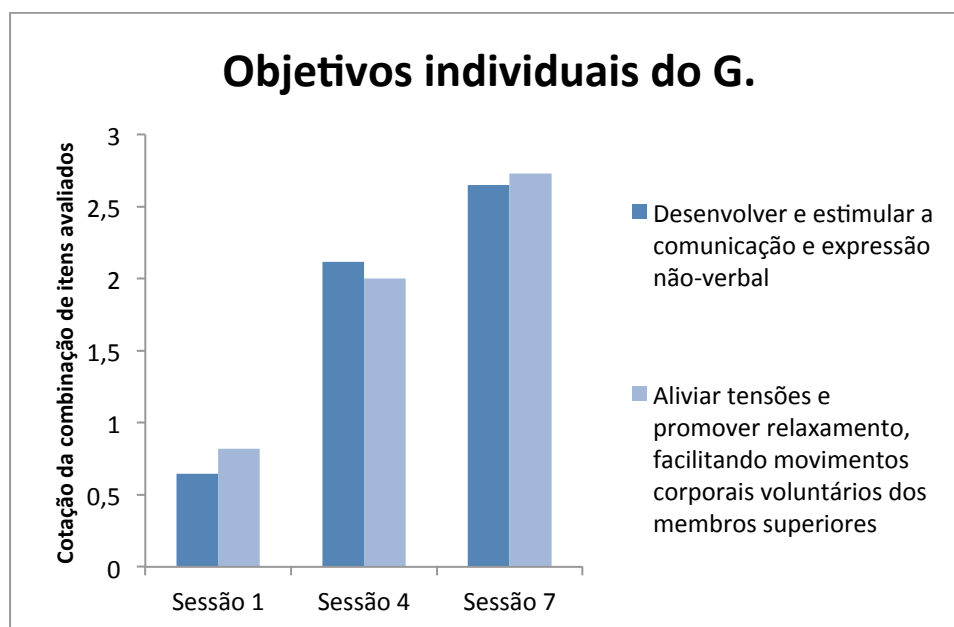


Gráfico 40: Objetivos individuais do G. (I)

A partir da análise do gráfico, são evidentes os resultados positivos e encorajadores em resposta às sessões de música implementadas. Logo na segunda sessão avaliada, a sessão 4, se visualiza um aumento da cotação da combinação de itens para ambos os objetivos delineados. O G. mostrou sinais de relaxamento, um aumento substancial de movimentos voluntários dos membros superiores e um aumento da sua intenção comunicativa e expressiva não-verbal. Segundo Paulos (2011), para os indivíduos com Paralisia Cerebral (PC), a música pode ajudar no controlo da motricidade, na sua organização espaço-temporal e na expressão, facilitando simultaneamente oportunidades de expressão e de prazer.

No que diz respeito aos objetivos específicos propostos neste projeto, os resultados dos mesmos estão representados graficamente a seguir.

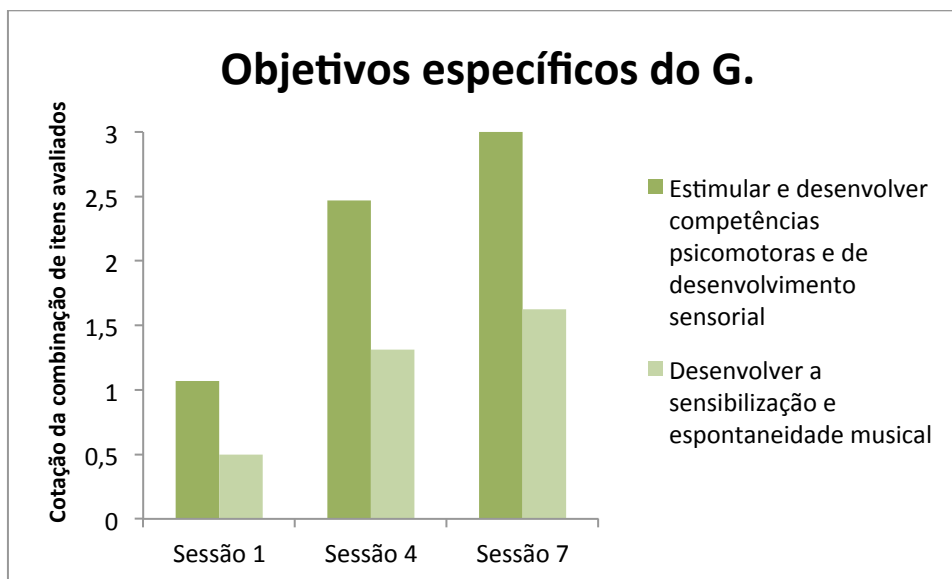


Gráfico 41: Objetivos específicos 1 e 2 do G. (I)

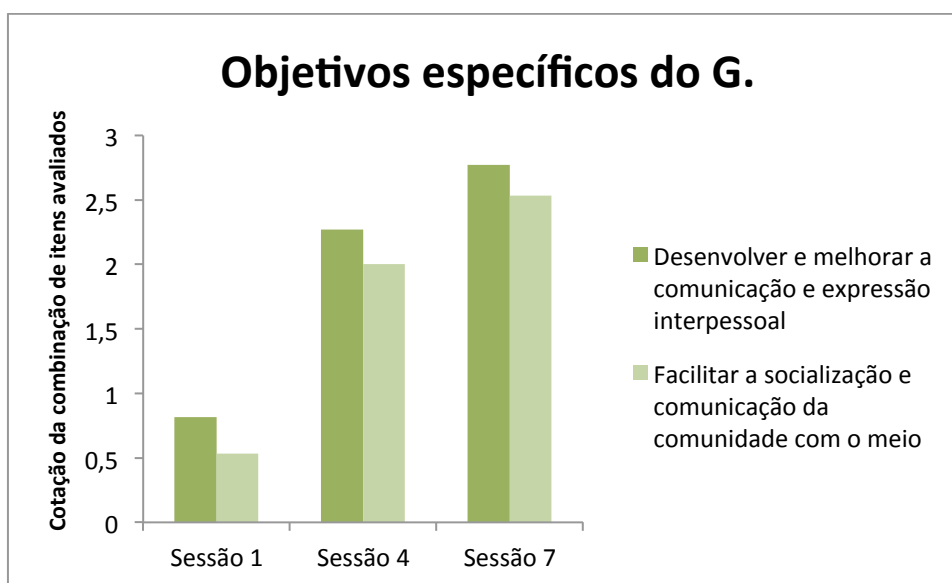


Gráfico 42: Objetivos específicos 3 e 4 do G. (I)

Verificou-se um aumento para os quatro objetivos, sendo que, em todos os casos, o valor máximo da cotação foi atingido na última sessão realizada.

Para aferir o objetivo geral no caso do G., foi selecionada uma combinação específica de itens. Estes são expostos de seguida, em conjunto com a razão pela qual são apropriados para este indivíduo em particular:

- 1.1 (a resposta motora aos estímulos musicais pressupõe uma reação à música),

- 1.3 (se permite mobilização, então a espasticidade diminuiu, o que demonstra relaxamento físico e, muito provavelmente, um bem-estar),
- 1.4 (G. costuma estar com os membros superiores encolhidos, sem fazer quase movimentos, mais rígido, mais espástico. Um aumento dos movimentos corporais em resposta a estímulos musicais, sugere que a música potencia um relaxamento muscular maior, possibilitando assim os movimentos corporais autónomos. Se existe bem-estar, então há uma melhoria na qualidade de vida),
- 5.1 (a intenção comunicativa é reveladora de um interesse na comunicação num jovem que não tem linguagem verbal e que tem graves limitações na comunicação expressiva e na interação social; o facto desta ser na sessão musical revela interesse e bem-estar durante a mesma),
- 5.2, 5.3 (forma de comunicação, linguagem expressiva),
- 7.2 (interesse nos instrumentos, logo na interação social e na sessão de música),
- 7.3 (reações positivas desencadeiam muito provavelmente emoções positivas, pelo que o aumento das mesmas sugere melhoria no bem-estar e, consequentemente, na qualidade de vida),
- 7.6 (a reação ao reforço positivo é significado, provavelmente, de um entendimento da tarefa pedida e evidencia também uma relação bem sucedida naquele momento),
- 7.7 (acalma-se logo relaxa, sugere bem-estar e portanto uma melhoria na qualidade de vida),
- 8.2 (sinal de que há uma relação com a investigadora bem sucedida, logo um bem-estar durante as sessões de música),
- 8.3 (sinal de que há uma reação positiva à expressão da investigadora, uma relação cúmplice que sugere bem-estar),
- 8.6 (interação social, evidência de bem-estar),
- 9.2 (prazer/bem-estar sugere uma melhoria da qualidade de vida),
- 9.3 (sorrir sugere emoção positiva à música que, por conseguinte, cria bem-estar),
- 9.4 (interesse nos instrumentos, na interação social, logo na sessão de música),
- 9.9 (resposta positiva à música, linguagem expressiva evidenciada),
- 9.16 (intenção comunicativa, demonstração de musicalidade),
- 9.18 (relaxamento muscular sugere bem-estar e melhoramento da condição física),

- 9.20 (abrandamento do ritmo respiratório e suspiros indicam um melhoramento das condições físicas, nomeadamente das dificuldades respiratórias; sugere uma melhoria da qualidade de vida).

O gráfico seguinte evidencia os resultados obtidos na mensuração dos itens descritos para as sessões 1, 4 e 7.

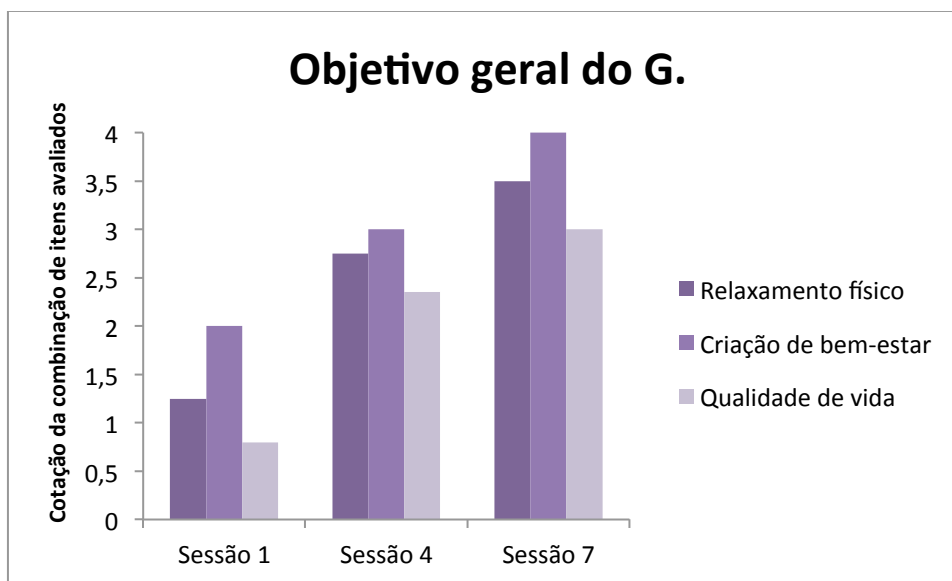


Gráfico 43: Objetivo geral do G. (I)

A análise do gráfico acima revela uma melhoria dos três pontos contemplados na legenda, relaxamento físico, bem-estar e qualidade de vida, ao longo do primeiro conjunto de sessões realizadas.

### 3.6.2. Resultados II

O gráfico abaixo evidencia os resultados do segundo conjunto de sessões para os objetivos individuais pré-determinados no caso do G.

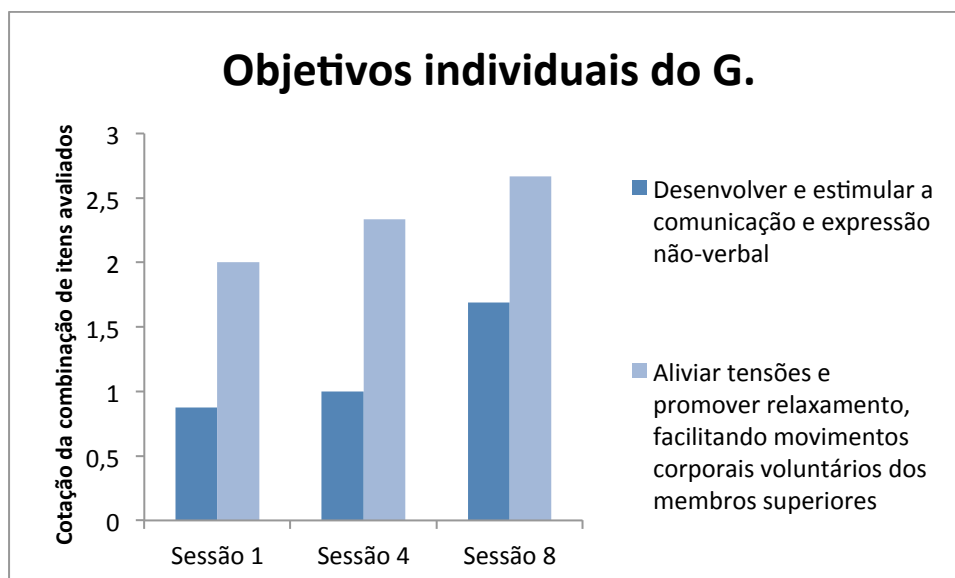


Gráfico 44: Objetivos individuais do G. (II)

Mais uma vez há um aumento dos valores cotados ao longo das sessões e em ambos os objetivos. No caso da comunicação e expressão não-verbal, apesar da evolução positiva, os valores são inferiores aos do primeiro conjunto de sessões. Analisando todo o contexto e circunstâncias na segunda fase de experimentação, parece relevante lembrar que o G. demonstrou algum desconforto físico em algumas ocasiões, nomeadamente nas primeiras sessões, derivado da medicação que tinha tomado nas madrugadas anteriores aos dias das atividades musicais.

Para a aferição dos quatro objetivos específicos, os dois gráficos abaixo evidenciam visualmente os resultados obtidos.

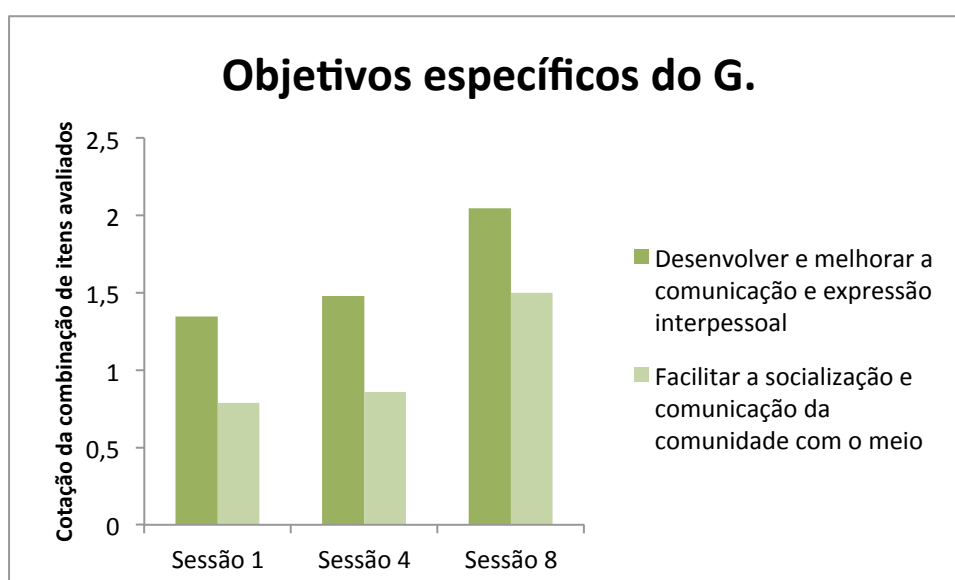


Gráfico 45: Objetivos específicos 1 e 2 do G. (II)

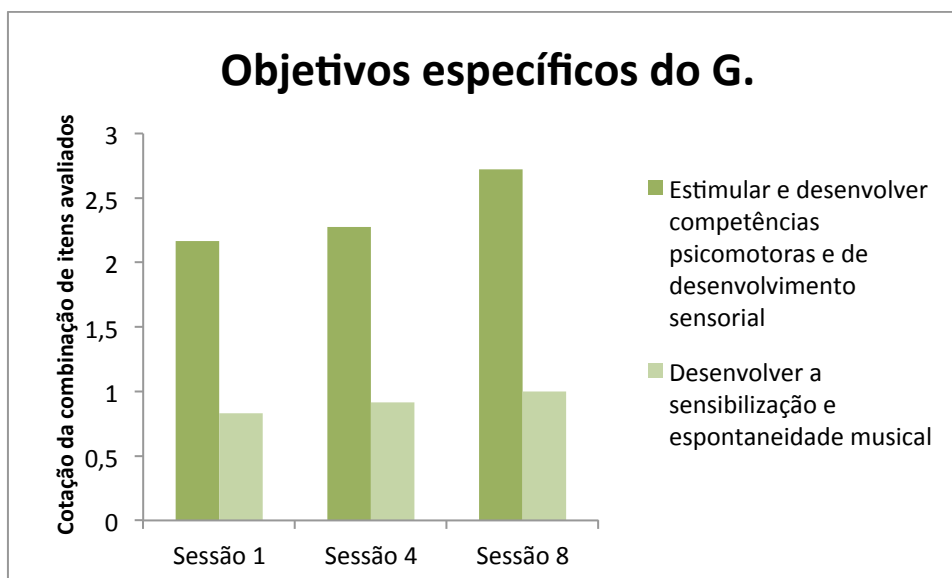


Gráfico 46: Objetivos específicos 3 e 4 do G. (II)

Comparando estes resultados com I, observa-se que a cotação dos valores para a primeira sessão avaliada é superior em II. Para além disso, a evolução positiva é uma constante. Apenas o objetivo 4 teve valores mais baixos mas este facto deve-se, provavelmente, às razões apontadas na discussão dos objetivos individuais.

O gráfico seguinte refere-se aos resultados da cotação da combinação de itens para avaliar o objetivo geral do G.

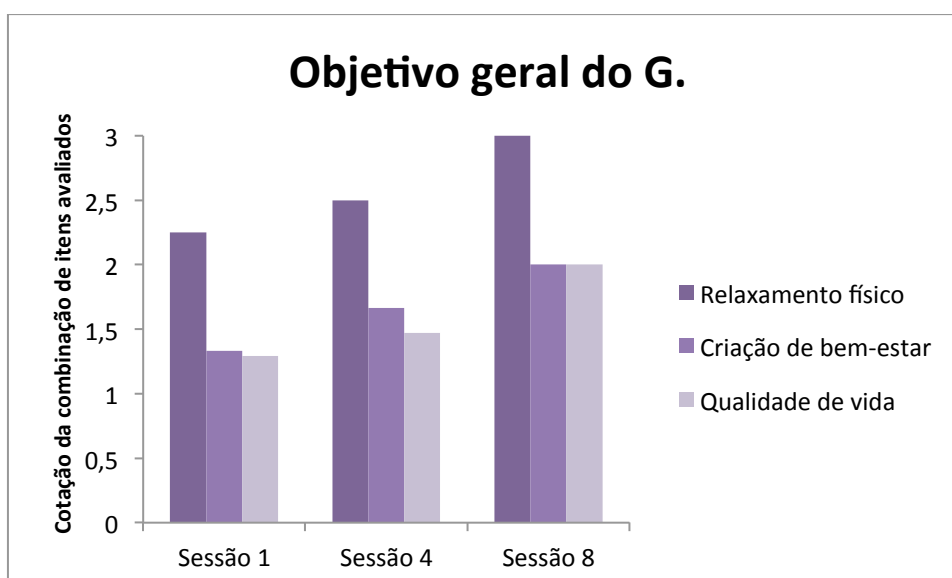


Gráfico 47: Objetivo geral do G. (II)



A progressão ao longo das sessões é evidente e o G. continua a demonstrar resultados bastante satisfatórios. No final, o G. mostrava um à vontade maior durante as sessões e com a investigadora. O relaxamento muscular era alto a partir do momento em que os estímulos musicais começavam. Nos momentos de audição musical passiva, relaxamento ou visualização do DVD, os movimentos voluntários dos membros superiores aumentavam exponencialmente e o G. revelava tranquilidade e bem-estar. Na investigação de Sinha, Dasgupta, Agrawal, Jain, Bagaria & Basu (2014), as atividades de entretenimento como ouvir música e vídeos foram as preferidas dos indivíduos com PC. De todos os elementos de ambos os grupos, o G. foi claramente aquele que mais gostou do momento da sessão em que se visualizava o DVD. A sua atenção e concentração eram enormes, e os seus olhos espelhavam encantamento.

### 3.7. GRUPO 2 – JP.

#### 3.7.1 Resultados I

O JP. foi um dos elementos do grupo que mais evidenciou contentamento e satisfação durante as sessões de música. Mesmo na fase inicial, estava disponível e empenhado em todas as atividades propostas. Os objetivos individuais pré-definidos para este elemento em particular foram:

- Promover o relaxamento, melhorando a respiração;
- Desenvolver e estimular a comunicação e expressão não-verbal.

Os resultados obtidos no primeiro conjunto de sessões implementadas estão evidenciados no gráfico a seguir.

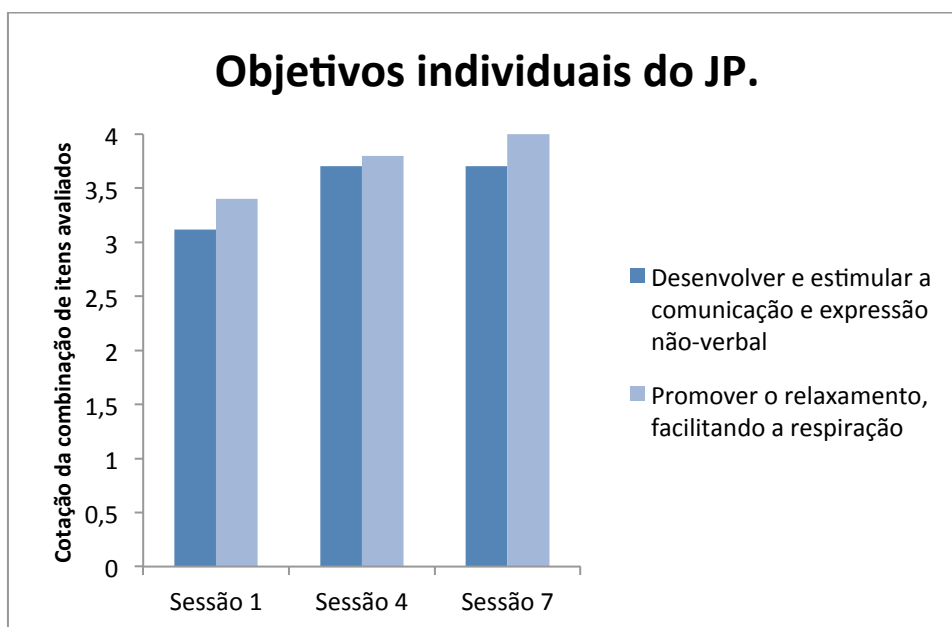


Gráfico 48: Objetivos individuais do JP. (I)

Como é possível verificar pela análise do gráfico 48, os valores da cotação para ambos os objetivos são bastante altos, atingindo o seu máximo na última sessão avaliada. No caso do relaxamento, esse valor foi o mais alto possível para a escala utilizada. Esta evidência sugere interesse da parte do JP. durante as sessões mas também uma reação fortemente positiva às mesmas.

Para a aferição dos objetivos específicos, foram construídos os seguintes gráficos:

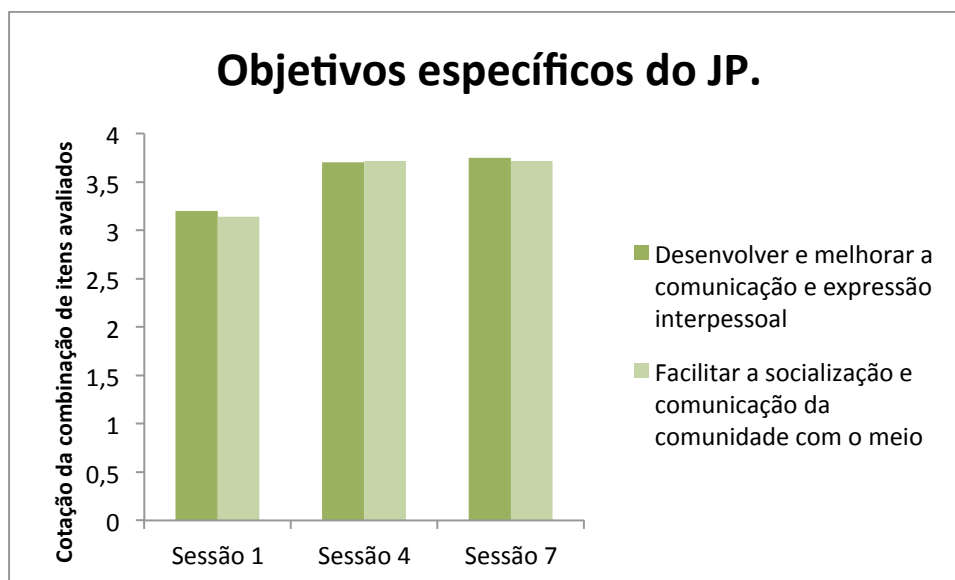


Gráfico 49: Objetivos específicos 1 e 2 do JP. (I)

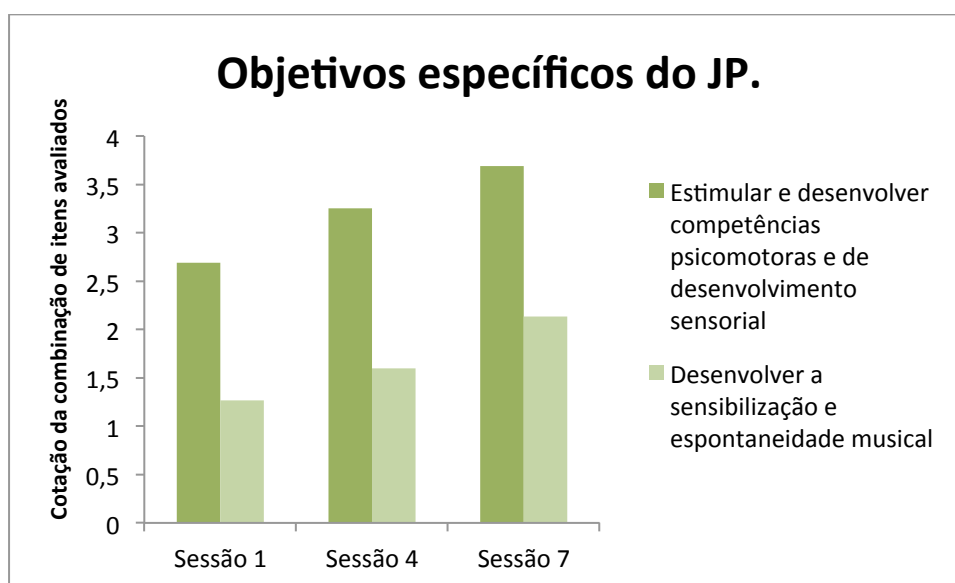


Gráfico 50: Objetivos específicos 3 e 4 do JP. (I)

Novamente os resultados são positivos e a evolução evidente. O JP. revela vontade e intenção comunicativa com a investigadora e com os colegas, no sentido em que se empenha em fazer todas as atividades e sustenta a atenção enquanto os colegas fazem as suas tarefas ou habilidades. Apesar dos constrangimentos a nível corporal, este elemento do grupo 2 tentou sempre e cada vez mais corresponder às expetativas e trabalhar as suas competências psicomotoras.

Para a aferição do objetivo geral no caso do JP., foram selecionados os seguintes itens:

- 1.1 (resposta motora a estímulos musicais demonstra uma reação à música, positiva),

- 1.3 (permite mobilização do corpo, portanto está relaxado, e este facto sugere bem-estar),
- 5.1 (a intenção comunicativa é reveladora de um interesse na comunicação num jovem que não tem linguagem-verbal e que tem graves limitações na comunicação expressiva e na interação social, o facto de ser na sessão musical revela interesse e bem-estar durante a mesma),
- 5.2, 5.3 (sons guturais como forma de comunicação, linguagem expressiva),
- 7.2 (interesse nos instrumentos, na interação social, portanto na sessão de música),
- 7.3 (reações positivas desencadeiam muito provavelmente emoções positivas, pelo que o aumento das mesmas sugere melhoria no bem-estar e, consequentemente, na qualidade de vida),
- 7.6 (a reação ao reforço positivo é significado, provavelmente, de um entendimento da tarefa pedida e evidencia também uma relação bem sucedida naquele momento),
- 7.7 (acalma-se portanto relaxa, o que sugere bem-estar e, consequentemente, uma melhoria da qualidade de vida),
- 8.2 (sinal de que há uma relação com a investigadora bem sucedida, logo um bem-estar durante as sessões de música),
- 8.3 (sinal de que há uma reação positiva à expressão da investigadora, uma relação cúmplice que sugere bem-estar),
- 8.6 (interação social, bem-estar demonstrado),
- 8.7 (acalma-se, relação positiva com a investigadora e durante a sessão),
- 8.8 (interesse na interação social, nos instrumentos e portanto na sessão de música, sugere bem-estar),
- 9.2 (prazer/bem-estar sugere uma melhoria da qualidade de vida),
- 9.3 (sorrir sugere uma emoção positiva à música que, por conseguinte, cria bem-estar),
- 9.4, 9.5, 9.6 (interesse nos instrumentos, na interação social, e portanto na sessão de música),
- 9.9 (resposta positiva à música, linguagem expressiva)
- 9.18 (relaxamento muscular indica bem-estar e um melhoramento da condição física),
- 9.20, 9.21 (abrandamento do ritmo respiratório e suspiros são, provavelmente, um sinal de melhoramento das condições físicas, nomeadamente as dificuldades respiratórias que o JP. tem, o que sugere uma melhoria da sua qualidade de vida).

O gráfico seguinte mostra os resultados obtidos neste primeiro conjunto de sessões:

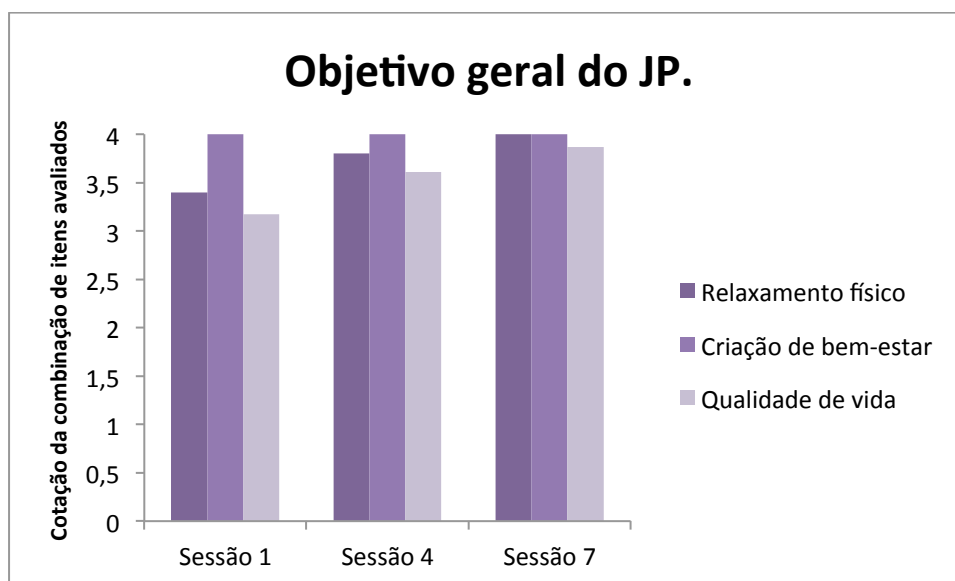


Gráfico 51: Objetivo geral do JP. (I)

Os valores para ambos os itens do gráfico acima são bastante elevados, tendo a criação de bem-estar o valor máximo possível logo na primeira sessão avaliada. A cotação da combinação de itens para aferir o objetivo geral deste indivíduo aumentou ao longo das sessões de música, o que sugere que estas contribuem para a melhoria da qualidade de vida do JP..

### 3.7.2. Resultados II

Para um melhor entendimento dos resultados do segundo conjunto de sessões de música, é importante referir que a cadeira de rodas do JP. avariou. Este jovem adulto foi posicionado numa outra cadeira de rodas a partir da sessão 5, no entanto, esta não tinha as características necessárias para que o JP. estivesse nas melhores condições. O desconforto que sentia era, por vezes, grande, e durante as sessões foi facilmente notado. A respiração dele também parecia ser feita com mais dificuldades pelo que, em alguns momentos das sessões, a investigadora decidiu prolongar os momentos de audição passiva ou visualização de DVD, momentos esses em que era evidenciado um relaxamento físico maior.

Os resultados da avaliação dos objetivos individuais estão demonstrados no seguinte gráfico.

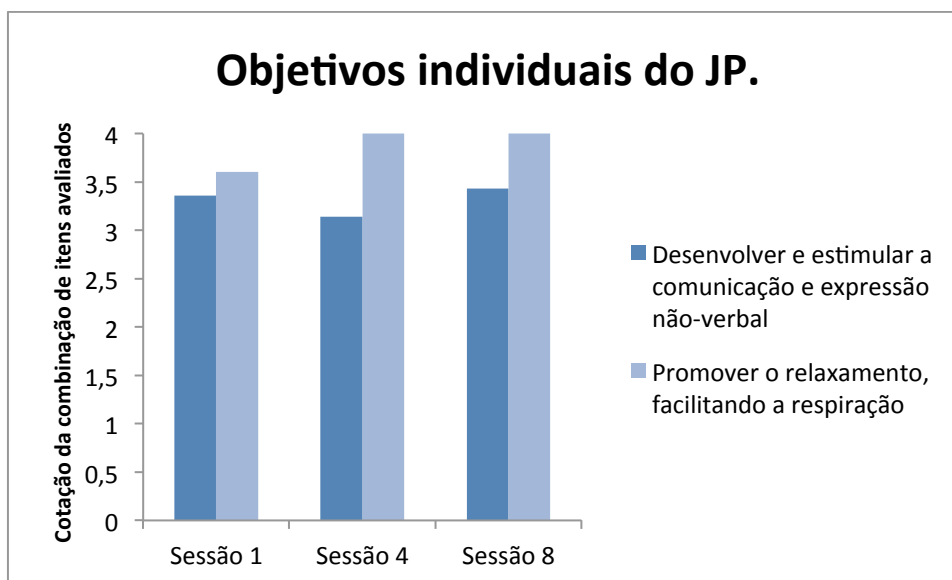


Gráfico 52: Objetivos individuais do JP. (II)

O relaxamento atinge novamente os valores mais altos da escala, e a comunicação e expressão não-verbais aumentaram ao longo das sessões II. Nos momentos de relaxamento, de audição musical de obras orquestrais do período clássico ou de peças tocadas ao piano do período romântico, o JP. ficava imediatamente mais sossegado. Os seus movimentos corporais cessavam, assim como os sons vocais que geralmente produz; a expressão facial alterava-se e o seu ritmo respiratório abrandava, verificando-se igualmente respirações mais profundas e suspiros. Estas alterações físicas sugerem que a música tem um efeito positivo para o JP., na medida em que facilitam a sua respiração e contribuem para o relaxamento físico. Também Paulos (2011) relata que o corpo de indivíduos com PC reage de forma mais controlada sob a ação da música, verificando-se um melhoramento do desempenho do controlo muscular, e que os sons e a harmonia musical permitem melhorias ao nível do controlo respiratório e da fala.

A evolução dos resultados para os quatro objetivos específicos está representada nos dois gráficos 53 e 54.

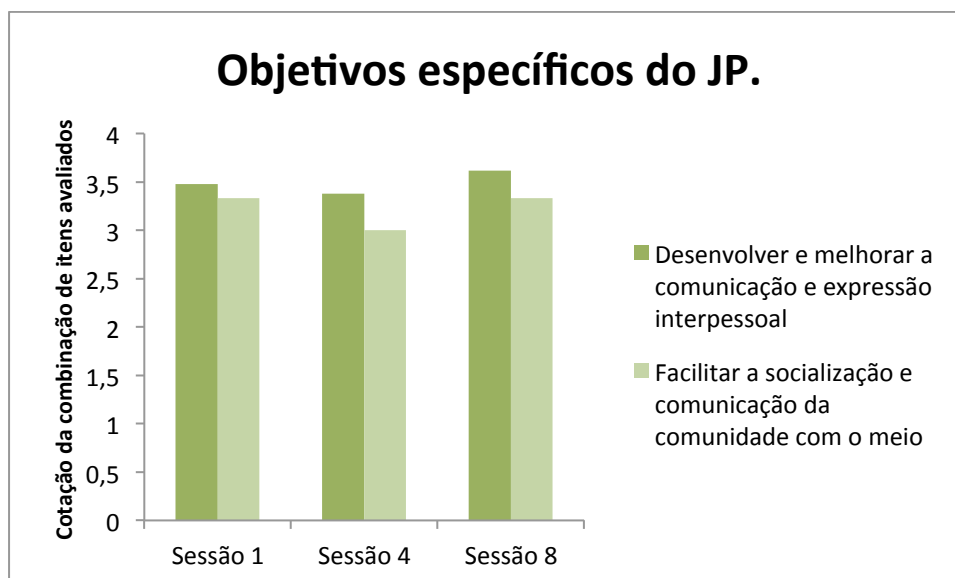


Gráfico 53: Objetivos específicos 1 e 2 do JP. (II)

Os valores obtidos são bastante altos e o ligeiro decréscimo do objetivo 2 parece estar relacionado com algo que, aparentemente, estava a incomodar o JP. durante a sessão 4. De facto, nessa sessão, o JP. parecia sentir um desconforto com algo que não foi possível perceber, além de estar mais distraído e distante. Isto revelou-se, obviamente, nos resultados, especialmente porque o JP. sempre mostrou grande vontade de comunicar, de se relacionar e de se expressar.

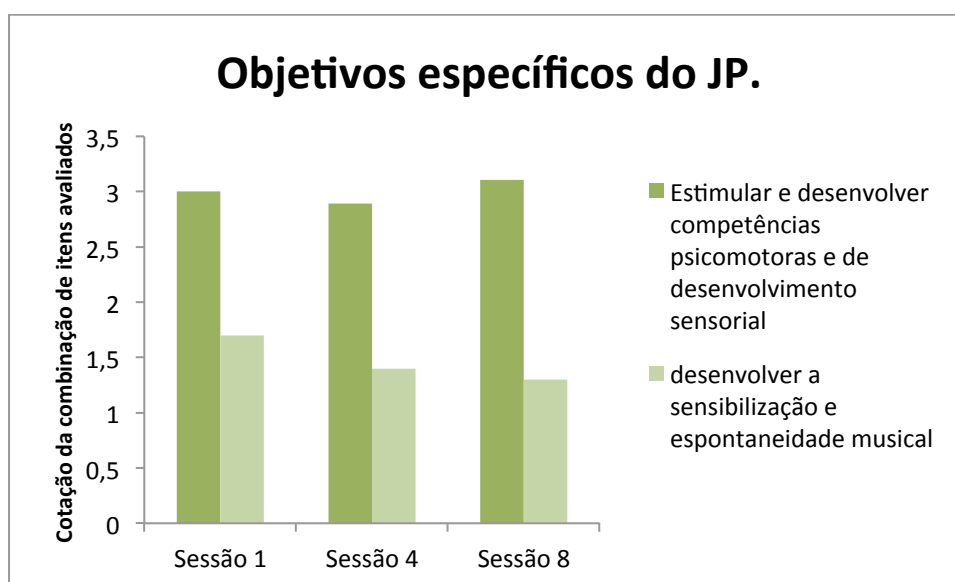


Gráfico 54: Objetivos específicos 3 e 4 do JP. (II)

Comparativamente ao primeiro conjunto de sessões, os valores apesar de idênticos são ligeiramente inferiores. No caso específico do objetivo 4, há um decréscimo, ainda que pequeno, ao contrário do aumento verificado durante as sessões I. O desconforto manifestado

pelo JP. durante a sessão 4 (por algo que não foi justificado mas parece ter sido completamente externo à sessão de música propriamente dita) e o facto de estar na outra cadeira de rodas, parecem ser as razões que justificam estes resultados. Blasco e Suárez (1997) referem que, por vezes, pode existir dificuldade em manter a atenção, com tendência à distração e a reações exageradas perante certos estímulos.

No caso da aferição do objetivo geral, o gráfico abaixo indica valores bastante altos e mais constantes, o que sugere que as sessões de música provocam relaxamento, bem-estar e, consequentemente, uma melhoria na qualidade de vida do JP.

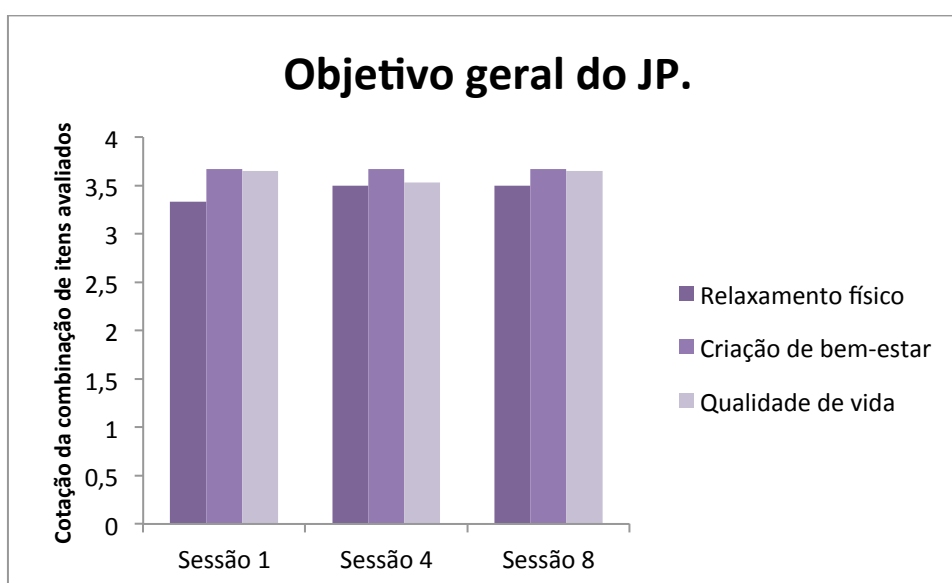


Gráfico 55: Objetivo geral do JP. (II)



### 3.8. GRUPO 2 – N.

#### 3.8.1. Resultados I

Os objetivos individuais delineados para o N. tendo em conta as suas necessidades foram:

- Aliviar tensões corporais e promover relaxamento, diminuindo a espasticidade e abrandando o ritmo respiratório;
- Desenvolver e estimular a comunicação e expressão não-verbal.

A aferição dos mesmos ao longo das sessões I está representada graficamente abaixo.

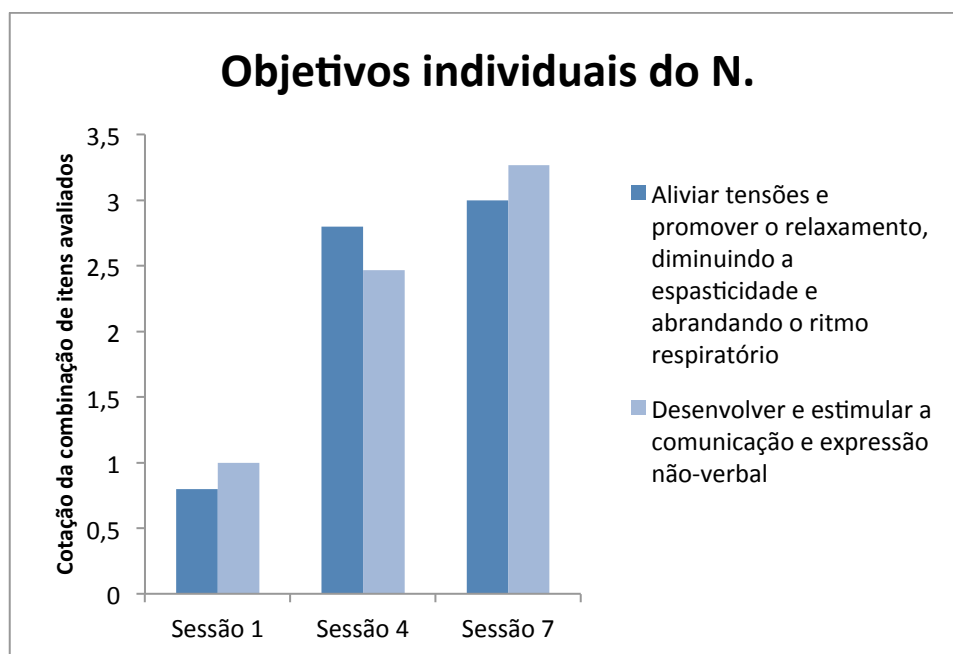


Gráfico 56: Objetivos individuais do N. (I)

O aumento exponencial verificado da sessão 1 para a sessão 4 demonstra um desenvolvimento bastante satisfatório de ambos os objetivos individuais através da realização das sessões de música. O N. ficou mais recetivo às solicitações por parte da investigadora, às atividades realizadas durante as sessões, e revelou bem-estar relacionado com os estímulos musicais recebidos.

A aferição dos objetivos específicos comuns para todos os elementos da amostra, está representada nos gráficos 57 e 58 para o caso do N..

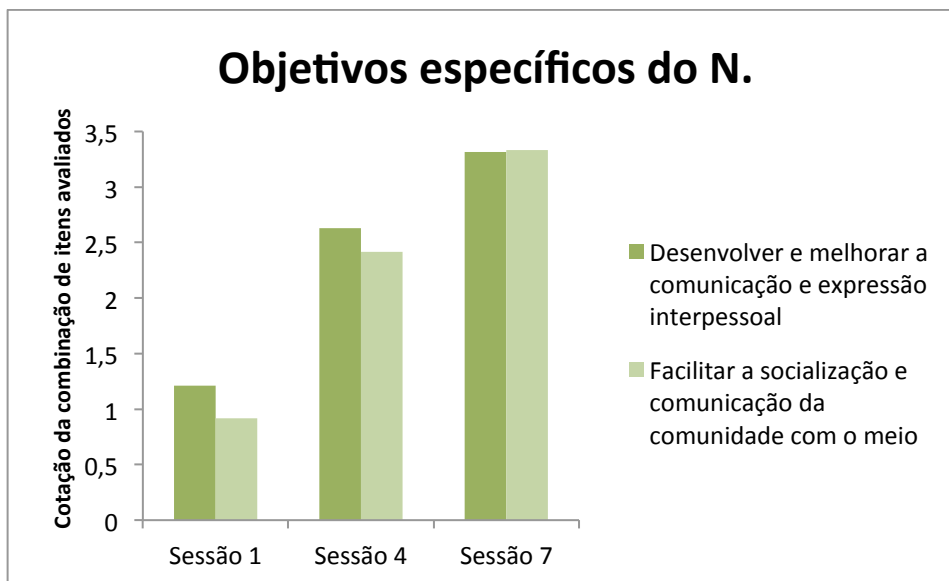


Gráfico 57: Objetivos específicos 1 e 2 do N. (I)

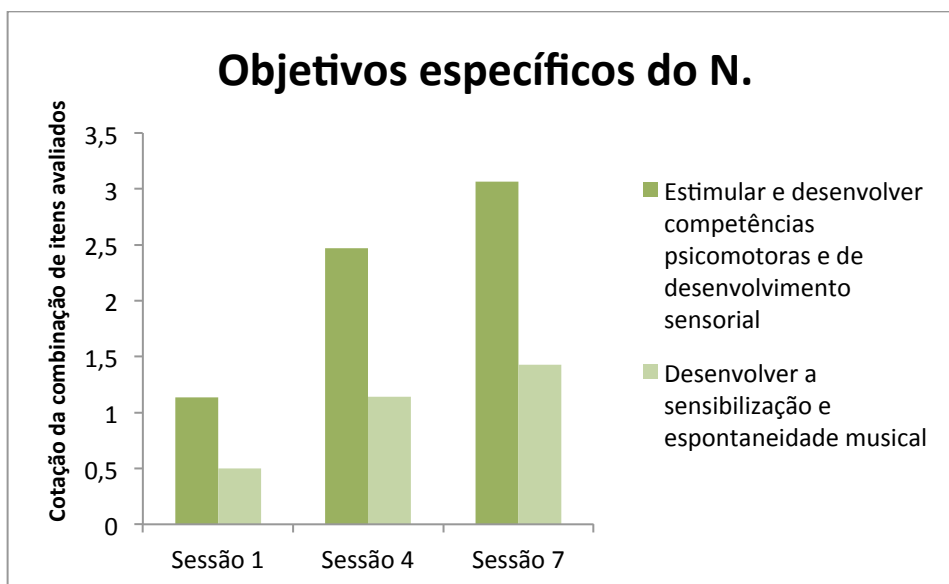


Gráfico 58: Objetivos específicos 3 e 4 do N. (I)

Em todos os objetivos se evidenciou uma evolução positiva, um aumento dos valores cotados ao longo das sessões, sendo que o máximo atingido foi precisamente na última sessão realizada de I. Todos os objetivos específicos foram, portanto, concretizados no caso do N.

A combinação de itens escolhidos para aferir a qualidade de vida do N. tendo em conta as suas características ímpares foram:

- 1.1 (resposta motora a estímulos musicais sugere uma reação à música-positiva),
- 1.3 (num indivíduo tão espástico, a diminuição da mesma e consequente relaxamento, é aqui interpretada e considerada como indicador da melhoria da qualidade de vida),

- 5.1 (a intenção comunicativa é reveladora de um interesse na comunicação numa jovem que não tem linguagem-verbal e que tem graves limitações na comunicação expressiva e na interação social, o facto de ser na sessão musical revela interesse e bem-estar durante a mesma),
- 7.3 (reações positivas desencadeiam muito provavelmente emoções positivas, pelo que o aumento das mesmas sugere melhoria no bem-estar e consecutivamente na qualidade de vida),
- 7.7 (acalma-se portanto relaxa, indica bem-estar e sugere uma melhoria da qualidade de vida),
- 8.2 (bem-estar evidenciado na relação com investigadora e na sessão, interação social estimulada),
- 8.3 (bem-estar evidenciado na relação com investigadora, interação social estimulada),
- 8.6 (interação social, indica bem-estar),
- 9.2 (bem-estar),
- 9.3 (interesse na música logo na sessão, bem-estar),
- 9.9 (resposta positiva à música, aumento da linguagem expressiva)
- 9.18 (relaxamento muscular evidencia bem-estar e sugere um melhoramento da condição física),
- 9.20, 9.21 (abrandamento do ritmo respiratório e suspiros indicam relaxamento e sugerem bem-estar).

O resultado da combinação dos itens acima está representado no seguinte gráfico:

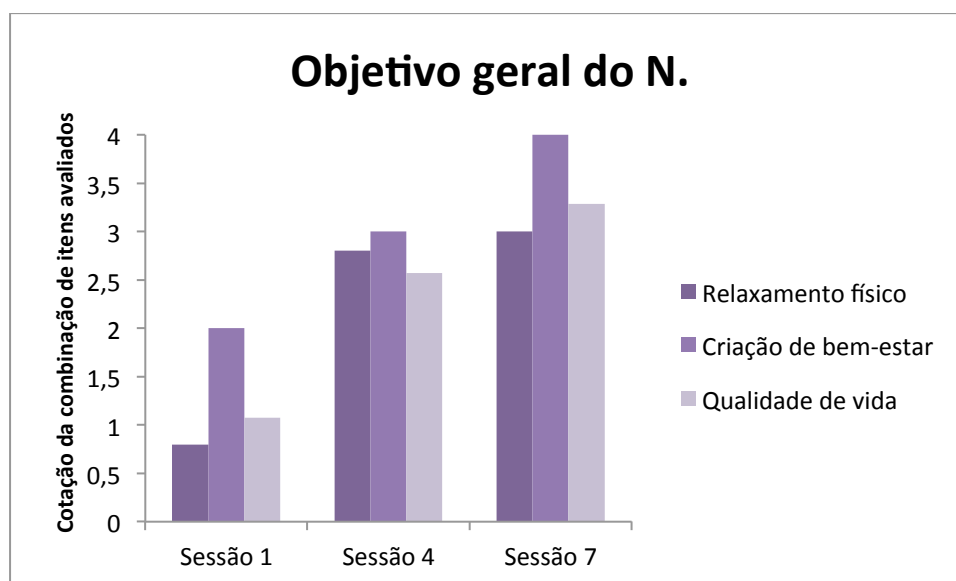


Gráfico 59: Objetivo geral do N. (I)

Pela análise do gráfico 59, é evidente o aumento do relaxamento físico do N. ao longo das sessões, o aumento da criação de bem-estar através das atividades musicais (sendo que foi atingido o valor máximo possível na última sessão I) e, finalmente, a melhoria da qualidade de vida.

### 3.8.2. Resultados II

Para a aferição dos objetivos individuais do N. atrás expostos, foi construído o seguinte gráfico:

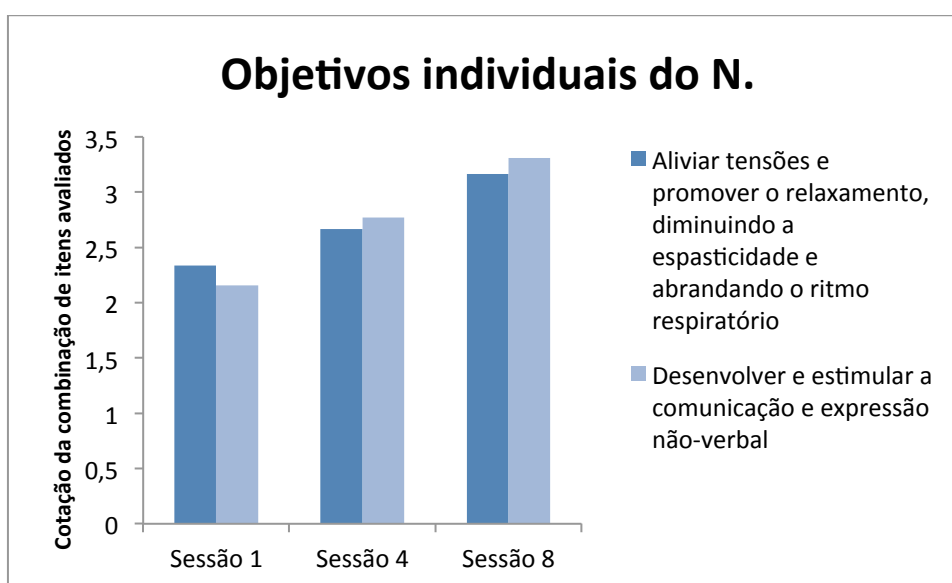


Gráfico 60: Objetivos individuais do N. (II)

Pela análise do mesmo, continua a verificar-se uma evolução positiva, o que indica, muito provavelmente, que as sessões de música possibilitam um relaxamento físico e um desenvolvimento da comunicação e expressão não-verbal do N.

Os resultados para os quatro objetivos específicos propostos neste projeto estão evidenciados nos seguintes gráficos e revelam a concretização dos mesmos:

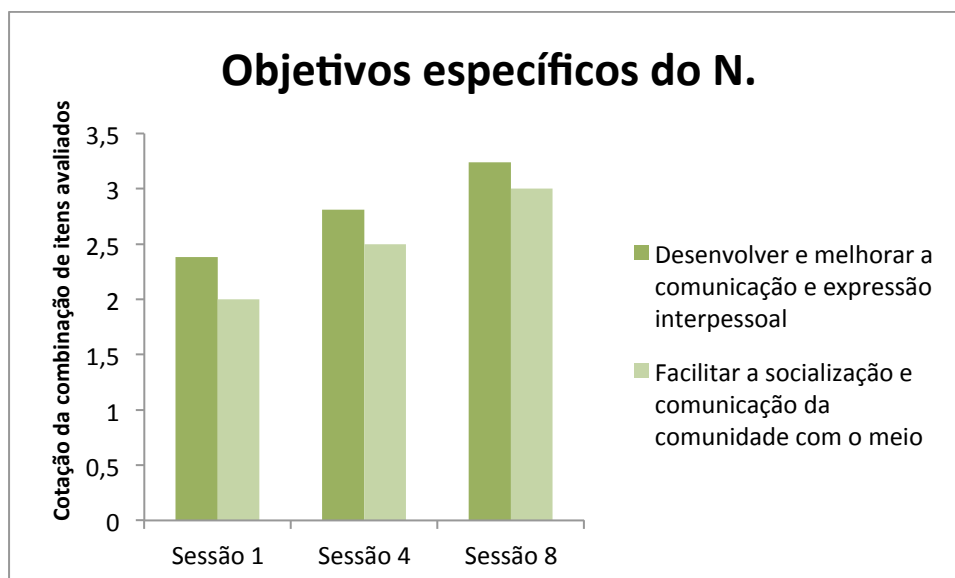


Gráfico 61: Objetivos específicos 1 e 2 do N. (II)

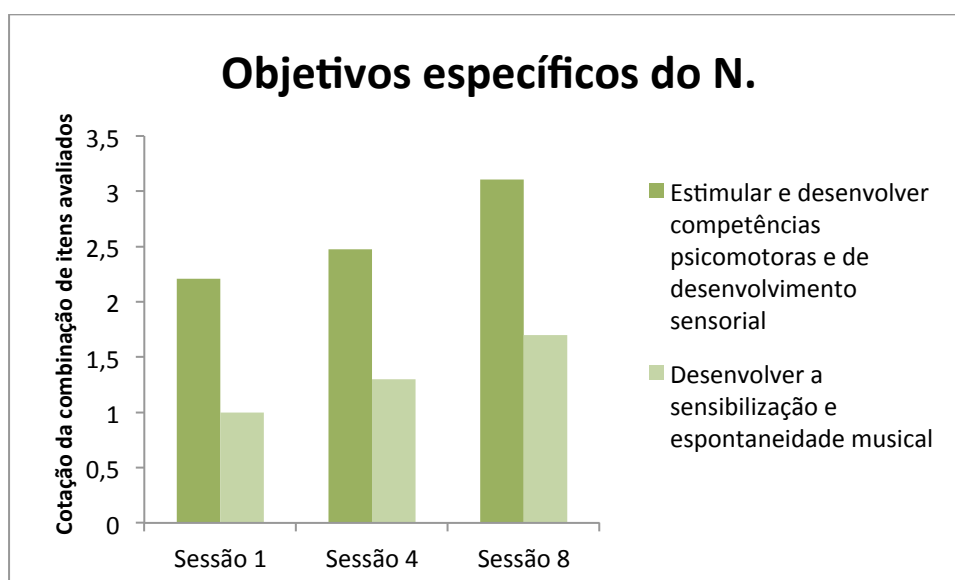


Gráfico 62: Objetivos específicos 3 e 4 do N. (II)

Para aferir a melhoria da qualidade de vida do N., foram contemplados os itens do relaxamento e da criação de bem-estar, e foi construído o seguinte gráfico:

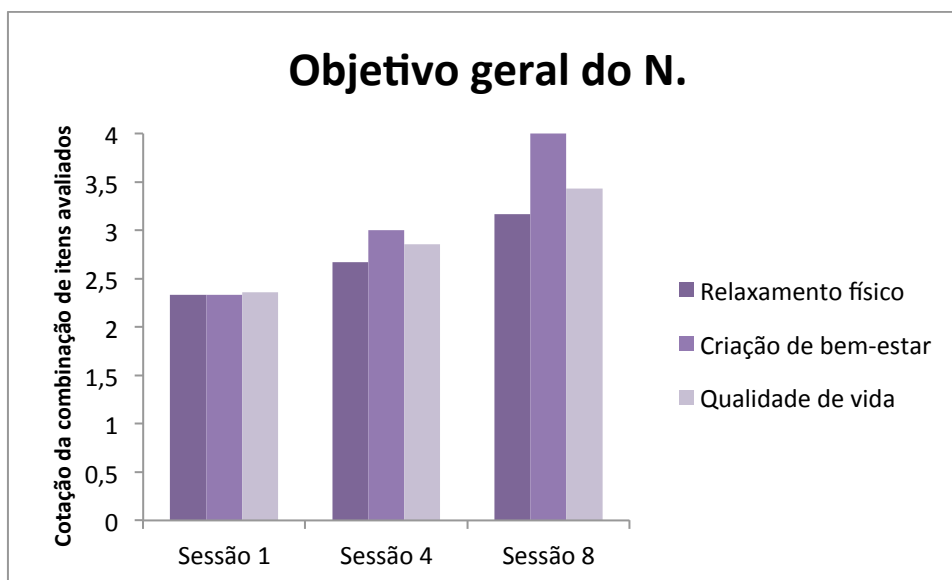


Gráfico 63: Objetivo geral do N. (II)

A evolução é mais uma vez positiva e o máximo atingido novamente na última sessão. Comparando os valores obtidos com os resultados I, conclui-se que os valores de partida, da primeira sessão II, são mais altos que os da primeira sessão I. Esta evidência sugere talvez o facto do N. já se sentir mais confortável, à vontade com a investigadora e no ambiente das sessões de música. O N. parecia inclusive saber exatamente para onde se dirigia quando a colaboradora o trazia para a “sala de música”, trazendo um sorriso já com ele.

Na fase inicial o N. não permitia facilmente a mobilização do corpo, não sorria ou olhava muito para a investigadora. No segundo conjunto de sessões o N. ria imenso durante as atividades, durante a audição das canções, durante a interação com a investigadora. Sustentava a atenção e demonstrava interesse nas atividades dos colegas, seguia a investigadora com o olhar e reagia às suas expressões faciais. A partir destas reações e dos resultados obtidos, é possível inferir que as sessões de música criaram bem-estar e contribuíram para a melhoria da qualidade de vida do N.. Esta inferência é corroborada por um estudo feito por Santos, Pontes, Soares & Martins (2013), onde foram verificados diversos benefícios físicos e psicológicos em indivíduos com PC.

### 3.9. GRUPO 2 – V.

#### 3.9.1. Resultados I

Os objetivos individuais delineados para a V. foram:

- Estimular o desempenho e coordenação motora através do piano;
- Desenvolver a interação social, estimulando os cumprimentos sociais.

Através de itens da escala de avaliação dos domínios da motricidade fina, musicalidade e social, foi obtida uma cotação para cada um destes objetivos, e foi construído um gráfico que exprime os resultados conseguidos.

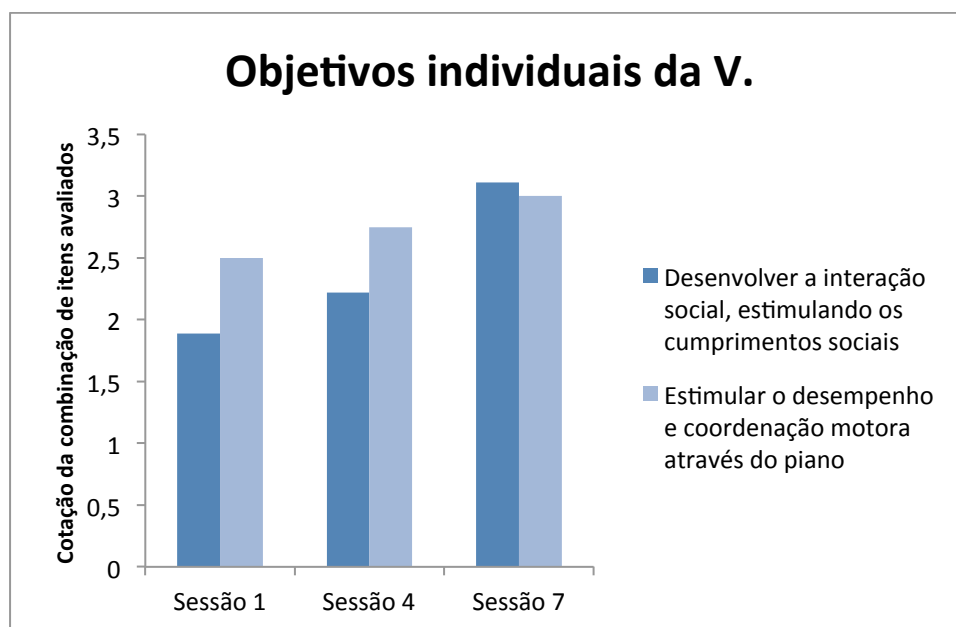


Gráfico 64: Objetivos individuais da V. (I)

Pela análise do gráfico 64, o aumento da cotação registado ao longo das sessões implementadas permite concluir que a evolução é favorável e que a V. está a responder de forma positiva às sessões de música.

No que diz respeito ao objetivo individual proposto não avaliável – estimular o desempenho e coordenação motora através do piano, foram feitas algumas atividades que pretendiam incentivar a V. a tocar, interagir e comunicar através do piano. Os resultados têm sido satisfatórios, contudo, este não é ainda um processo constante e estável. Se em algumas sessões a V. demonstra intencionalidade comunicativa e responde claramente à interação com a investigadora, noutros momentos da mesma ou de outras sessões, esta jovem adulta faz

precisamente o oposto daquilo que é solicitado. Pela sua atitude e segundo a minha percepção pessoal, as atitudes são positivas na medida em que ela mostra contentamento e entusiasmo, ainda que não faça aquilo que é pretendido. Por vezes, parece até que não o faz intencionalmente. Uma vez que o importante é o bem-estar dos elementos da amostra, não havendo comportamentos desajustados incapacitantes ou desestabilizadores, qualquer resposta é aceite incondicionalmente e é valorizada. Se a V. não quer comunicar da forma solicitada, ela está, obviamente, no seu direito.

Ao longo das sessões, o piano parecia ser para a V. uma forma de comunicação alternativa. Por várias vezes ela pareceu tocar para chamar a atenção, ou para pedir que a investigadora tocasse músicas no piano. Estas percepções serão possivelmente validadas com um maior número de intervenções e de sessões implementadas.

Relativamente aos objetivos específicos comuns a todos os elementos da amostra, os resultados referentes à V. estão expressos nos seguintes gráficos:

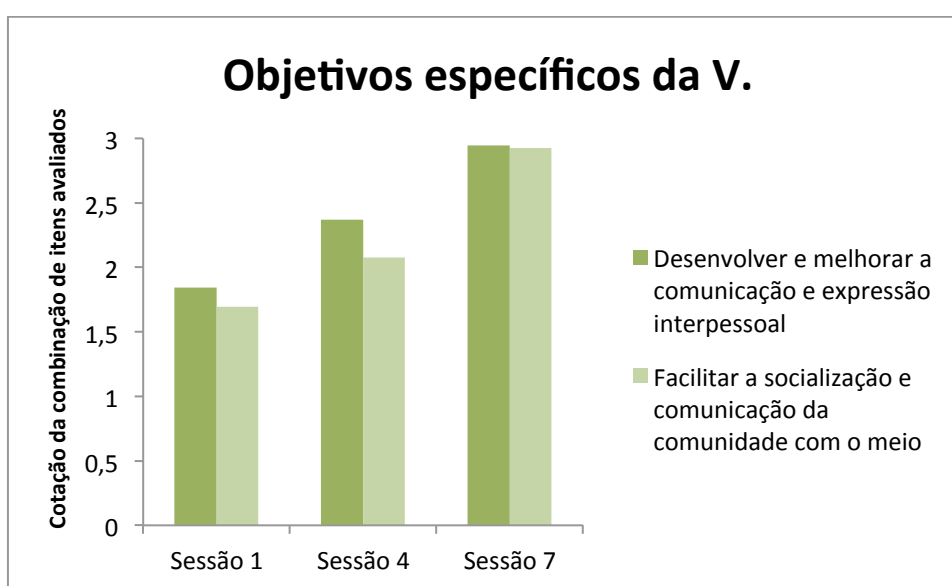


Gráfico 65: Objetivos específicos 1 e 2 da V. (I)



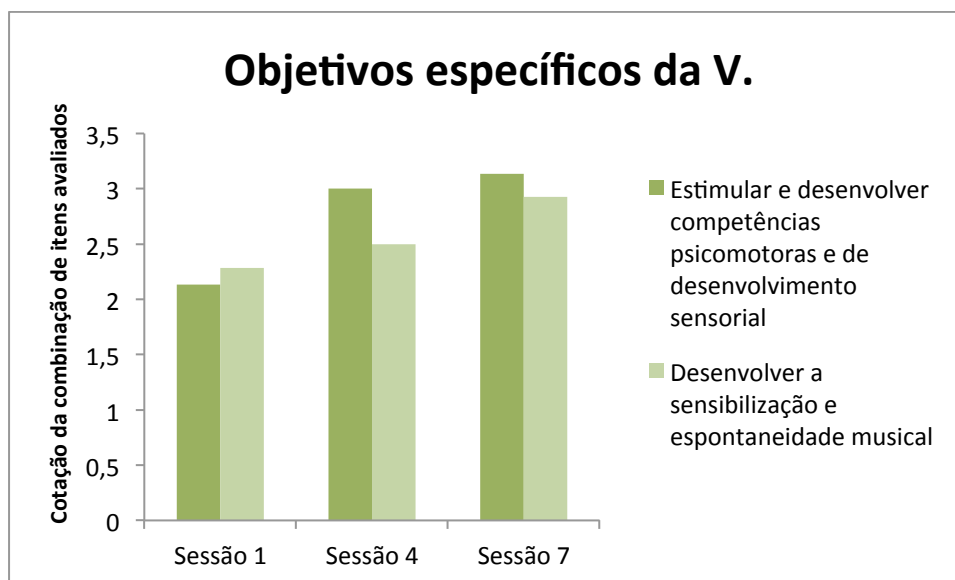


Gráfico 66: Objetivos específicos 3 e 4 da V. (I)

O aumento ao longo das sessões avaliados dos resultados obtidos, referentes a todos os objetivos, é bastante claro e visível. De facto, a V. evoluiu ao longo das oito sessões implementadas de forma bastante satisfatória e a vários níveis.

Os itens da escala de avaliação que foram selecionados para aferir a qualidade de vida da V. são:

- 2.7 (o interesse nos instrumentos pressupõe interesse na sessão de música),
- 5.1 (intenção comunicativa sugere bem-estar relativamente à investigadora),
- 7.2 (interesse no piano como forma de comunicação alternativa),
- 7.3 (reações positivas expressam emoções positivas, que por sua vez sugere bem-estar),
- 7.7 (acalma-se logo relaxa, o que pressupõe um bem-estar e consequente qualidade de vida),
- 8.2 (bem-estar na relação com investigadora e na sessão, estimulação interação social),
- 8.3 (bem-estar na relação com investigadora, estimulação da interação social),
- 8.6 (interação social demonstra bem-estar),
- 9.2 (bem-estar),
- 9.3 (reação positiva sugere uma emoção positiva em relação à música),
- 9.5 (toca piano quando solicitado, logo há interesse na interação social),
- 9.6 (toca piano espontaneamente, forma de comunicação alternativa),
- 9.12 (tateia no piano como forma de comunicação; note-se que parava de tocar sempre que eu tocava no piano uma canção ou mesmo uma melodia improvisada),

- 9.13 (interesse na interação através dos instrumentos, comunicação não-verbal),
- 9.15 (comunicação expressiva através do piano: tocava para chamar a atenção, parava de tocar sempre que eu tocava no piano uma canção ou mesmo uma melodia improvisada...),
- 9.19 (se cessa movimentos estereotipados, então há um relaxamento muscular que sugere um bem-estar provocado pela música).

Foi construído um gráfico que representa a cotação da combinação destes itens nas três sessões avaliadas e este aparece de seguida. Note-se que, apesar da V. não ser um caso de PC, há uma componente degenerativa associada ao seu quadro clínico que a afeta bastante ao nível da motricidade global e fina, pelo que o objetivo 5, o relaxamento físico, foi contemplado e está também representado.

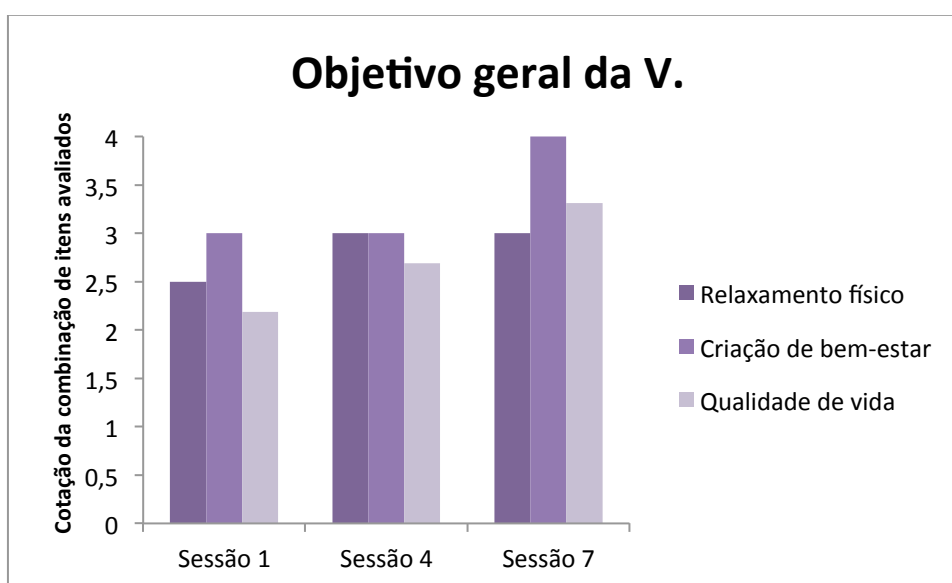


Gráfico 67: Objetivo geral da V. (I)

Da primeira sessão avaliada para a quarta houve um aumento dos valores obtidos para o relaxamento físico e para a qualidade de vida. A criação de bem-estar manteve o seu valor, facto que é bastante satisfatório dado este número corresponder, no sistema de cotação desta escala de avaliação, à realização da tarefa ou habilidade na maioria das vezes e de forma autónoma e consistente. Na sessão 7, a última das sessões desta primeira fase de experimentação, o relaxamento manteve-se num valor alto, a criação de bem-estar atingiu o valor máximo possível e a qualidade de vida aumentou.

### 3.9.2. Resultados II

O gráfico seguinte mostra os resultados obtidos no segundo conjunto de sessões, que permitem proceder à avaliação dos objetivos individuais pré-determinados para a V.

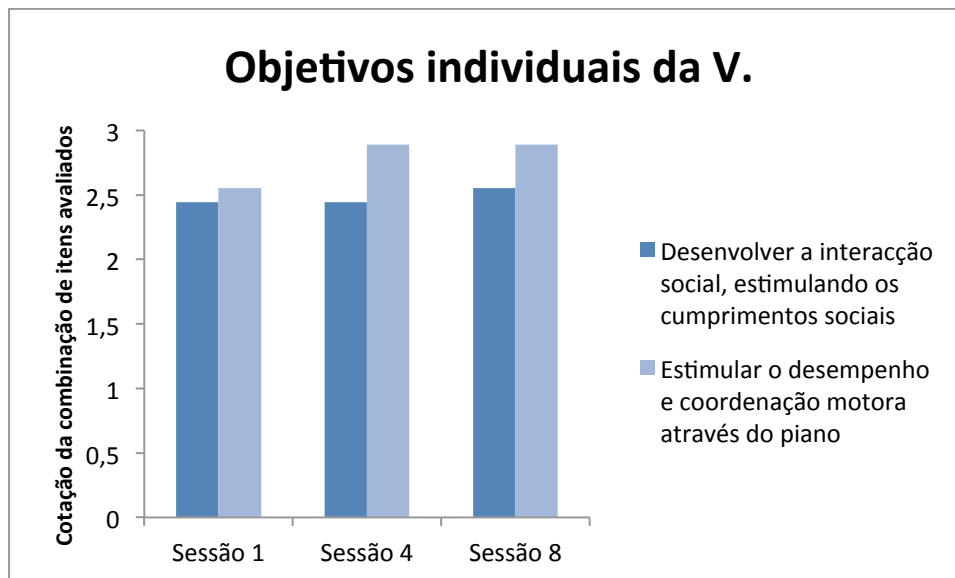


Gráfico 68: Objetivos individuais da V. (II)

Os valores iniciais foram já superiores aos do início da primeira fase de experimentação, e, novamente, verificou-se um aumento dos valores atingidos para ambos os objetivos.

Nos dois gráficos seguintes estão representados os resultados da V. para os quatro objetivos específicos da investigação.

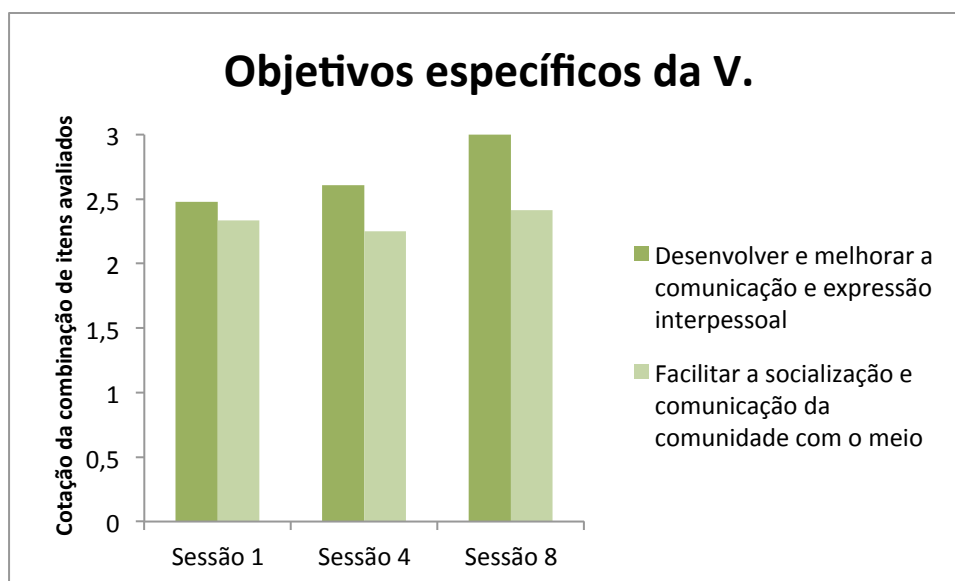


Gráfico 69: Objetivos específicos 1 e 2 da V. (II)

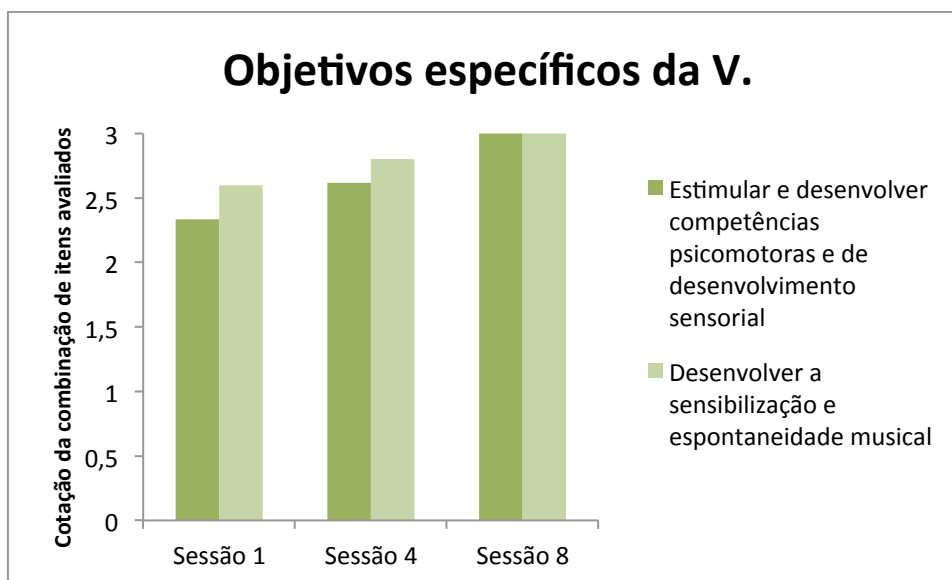


Gráfico 70: Objetivos específicos 3 e 4 da V. (II)

Em todos os objetivos específicos não se verifica uma grande variação dos valores, voltando contudo a revelar-se uma evolução positiva traduzida pelo aumento verificado. Comparativamente aos resultados obtidos no primeiro conjunto de sessões, verifica-se que os valores iniciais são superiores e que o objetivo 4, relativo ao desenvolvimento da sensibilização e espontaneidade musical, atingiu valores mais altos (ver gráficos de comparação de resultados no anexo H).

Nesta segunda fase de experimentação, a V. esteve presente em apenas três sessões do conjunto das sessões realizadas, precisamente as três em que houve avaliação. Apesar desta situação, o seu grau de interesse e satisfação durante as atividades era alto e mostrou um à vontade superior no decorrer de qualquer uma daquelas sessões. Relativamente à sua relação com o piano, esta progrediu e a V. usou-o claramente como forma de comunicação alternativa. De todas as oportunidades a V. interagiu com a investigadora através do piano, respondeu às solicitações e reclamou atenção através deste instrumento. Foi curioso verificar que, sempre que ouvia uma peça ou uma sequência melódica improvisada ao piano, a V. parava de tocar, e, sempre que a investigadora parava de tocar as obras ao piano, ela recomeçava. Contudo, se fossem clusters ela permanecia a tocar, não demonstrando interesse pelo som de notas “desorganizado”.

O gráfico 71 revela os resultados obtidos para a combinação de itens que avaliam relaxamento físico, criação de bem e qualidade de vida da V.

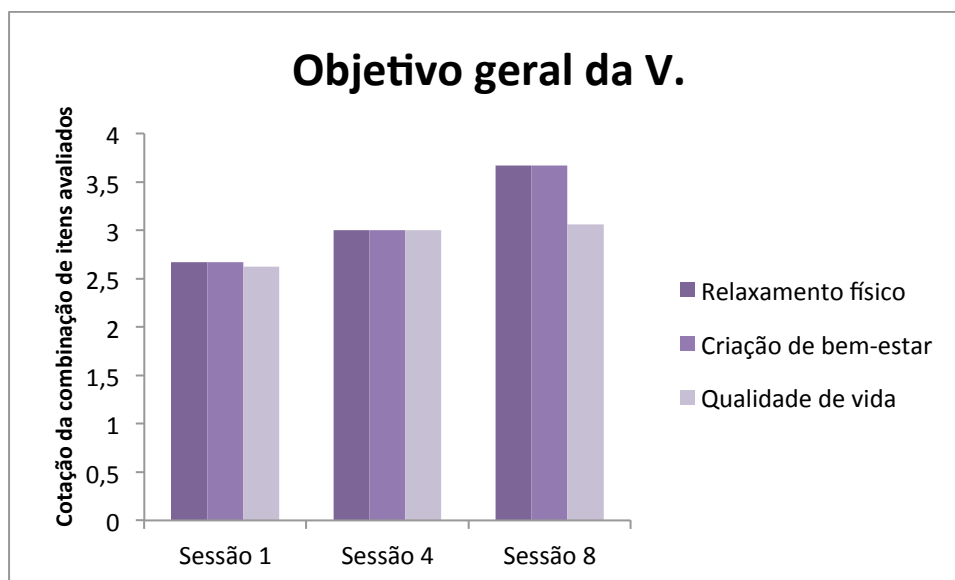


Gráfico 71: Objetivo geral da V. (II)

Os valores atingidos nas sessões 1 e 4 são superiores àqueles conseguidos na primeira fase de experimentação. Evidencia-se, mais uma vez, um aumento da cotação da combinação de itens avaliados, tendo-se verificado a obtenção dos valores mais altos na última sessão, valores esses que se encontram muito próximos do máximo. Estes resultados sugerem o aumento da qualidade de vida da V. através da implementação das sessões de música.

### 3.10. COMPARAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.10.1. Através da escala de avaliação

Com o intuito de fornecer uma visão alternativa e mais global dos resultados, os valores das primeiras sessões foram comparados com os das últimas, tanto na primeira como na segunda fase de experimentação, em função dos seguintes objetivos delineados para este estudo:

1. Desenvolver e melhorar a comunicação e expressão interpessoal
2. Facilitar a socialização e comunicação da comunidade com o meio
3. Estimular e desenvolver competências psicomotoras e de desenvolvimento sensorial
4. Desenvolver a sensibilização e espontaneidade musical
5. Promover relaxamento físico
6. Promover a melhoria da qualidade de vida
  - 6.1 Através da criação de bem-estar
  - 6.2 Através da diminuição de comportamentos desajustados

A tabela abaixo faz então a comparação dos valores obtidos na sessão 1 e na sessão 7 (I), usando a escala de avaliação e a média da combinação de itens estabelecidos para cada um dos objetivos.

		1	2	3	4	5	6	6.1	6.2
G1	AL	↑	↑	↑	↑	-	↑	↑	-
	F	↑	↑	↑	↑	-	↑	↑	↓
	M	↑	↑	↑	↑	-	↑	↑	↓
	P	↑	↑	↑	↑	-	↑	↑	↓
G2	G	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↓
	JP	↑	↑	↑	↑	↑	↑	=	-
	N	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↓
	V	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	=

Tabela 32: Comparação dos valores obtidos entre a sessão 1 e a sessão 7 (I), em função dos objetivos específicos acima enumerados

Símbolos utilizados da tabela: ↑ (aumentou); ↓ (diminuiu); =( igual); ↓ (diminuiu)

Ao observar atentamente a tabela, é possível concluir que houve um aumento nos valores de todos os objetivos avaliados e para todos os elementos da amostra. Apenas no caso do JP., o valor do objetivo 6.1 é o mesmo nos dois momentos de avaliação. Conferindo o valor concreto obtido para a criação de bem-estar, foi possível perceber este valor já é o máximo

possível na primeira sessão. Os valores referentes ao objetivo 6.2, relacionado com o domínio dos comportamentos desajustados, baixaram para todos os elementos, à exceção da AL. e do JP. que nunca tiveram valores positivos nesse domínio. Olhe-se, uma vez mais, o facto de que, neste domínio em particular, quanto menor é o valor obtido melhor é o resultado conseguido. Este resultado é bastante satisfatório tendo em conta os objetivos e intenções desta investigação. A V. manteve os valores obtidos na sessão 1. É também relevante clarificar que o relaxamento físico, objetivo 5, não foi avaliado para o grupo 1.

Seguindo o mesmo raciocínio, a tabela seguinte faz a comparação dos valores obtidos na sessão 2 e na sessão 8, agora das sessões II, usando mais uma vez a escala de avaliação e a média da combinação de itens estabelecida para cada objetivo.

		1	2	3	4	5	6	6.1	6.2
G1	AL	↑	↑	↑	↑	-	↑	=	-
	F	↑	↑	↑	↑	-	↑	↑	↓
	M	↑	↑	↑	↑	-	↑	↑	↓
	P	↑	↑	↑	↑	-	↑	↑	↓
G2	G	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↓
	JP	↑	=	↑	↓	↑	=	=	-
	N	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↓
	V	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↓

**Tabela 33: Comparação dos valores obtidos entre a sessão 2 e a sessão 8 (II), em função dos objetivos acima enumerados**

Símbolos utilizados da tabela: ↑ (aumentou); ↓ (diminuiu); =( igual); ↓ (diminuiu)

De acordo com a tabela 33, continuou a verificar-se um aumento dos valores obtidos para todos os objetivos propostos, sendo que, no caso do objetivo 6.2, esse progresso é evidenciado quando há um decréscimo nos valores. Apenas no caso do objetivo 4 do JP., houve uma diminuição da cotação, no entanto, esse valor permanece alto. Existe uma mudança que parece ser relevante para interpretar este resultado: a cadeira de rodas do JP. avariou e, a partir da sessão 5, ele teve que estar posicionado numa outra cadeira. Esta não lhe facultava uma posição adequada, pelo que era perceptível um grande desconforto.

Segundo Tabarro et al. (2010), “a música, quando agradável ao ouvinte, provoca libertação de endorfinas no sangue, um neuropeptídeo produzido naturalmente pela hipófise, eficaz na redução da dor” (p. 449). Os poderosos efeitos da música foram reconhecidos no contexto deste projeto e a vários níveis.

Relativamente aos objetivos 1 e 2, relacionados com a comunicação e interação social, foram identificados os estímulos auditivos, visuais ou táteis aos quais reagiam melhor os diferentes elementos da amostra. Segundo Gouveia (2011), esse conhecimento pode facilitar a comunicação em grande medida e num contexto não-verbal, como é o caso, a comunicação acontece por vários meios diferentes que incluem as expressões faciais, as mudanças de postura, os gestos ou o tom de voz (Sousa, 2007). A partir desse momento, a música e as atividades musicais das sessões procuraram ser uma nova linguagem. Num espaço de expressão livre, a interação foi feita a um nível não-verbal, através da música, independentemente das dificuldades físicas, sensoriais, comunicativas ou desenvolvimentais dos jovens adultos. Em todos os elementos dos dois grupos foram aferidos resultados positivos e encorajadores, que mostram que a música pode ser empregue como canal de melhoria da comunicação em indivíduos com DID (Kissinger & Worley, 2008, citados por Krikeli, Michailidis & Kavdianou, 2010).

Nietzsche, citado por Sacks (2008) escreveu: “Ouvimos música com os músculos” (p. 13). Sacks continua afirmando que a experiência de ouvir música é auditiva, emocional e motora. Nas sessões de música deste projeto foram trabalhadas e desenvolvidas competências motoras e sensoriais (objetivos 3 e 4). As variadas sensações provocadas pela audição musical tiveram efeitos benéficos junto da amostra em estudo, e foram demonstrados de diferentes formas. A sensibilidade e espontaneidade musicais foram exploradas, desenvolvidas e amplificadas para todos os jovens adultos na medida das suas capacidades. As observações relativas às alterações de registo/altura e andamento, feitas maioritariamente no segundo conjunto de sessões, não foram passíveis de mensuração através da escala. No entanto, foi possível concluir que a AL e M. reagem ao andamento das canções, aumentando a frequência ou amplitude de movimentos voluntários autónomos. O F. e o N. não parecem apreciar muito o registo agudo, já que olham mais para a direção oposta à fonte sonora e, por vezes, fazem expressões faciais estranhas. Em contrapartida, o N. parece sorrir mais ao ouvir músicas ou sons num registo mais grave. A M. parece sorrir mais no registo grave e a AL. parece ficar mais introspetiva e pensativa com o registo agudo. Ao fim de algum tempo decorrido, o P. começou a reagir prontamente sempre que ouvia uma pulsação marcada tocada pela investigadora num instrumento de percussão, especialmente no tambor.

No que diz respeito ao objetivo 5, avaliado para os elementos do grupo 2, no caso de V, e uma vez que não é um caso de PC com tetraparesia, o relaxamento físico nas sessões foi avaliado de forma diferente. Como não havia tanta necessidade por parte da jovem adulta em



relaxar os músculos, a avaliação foi feita tendo em conta a diminuição dos movimentos estereotipados. Nos três outros elementos do grupo 2, casos de PC, a avaliação foi feita tendo em conta a diminuição da espasticidade e o aumento dos movimentos voluntários. Em todos os casos de PC confirmou-se que a música potencia um aumento do relaxamento físico. Tabarro et al. (2010) referem estudos científicos que revelaram que andamentos lentos de composições do estilo barroco proporcionavam um estado cerebral alerta mas relaxado, estimulavam a libertação de endorfinas e reduziam as hormonas do stress. A duração das atividades de audição musical passiva foram superiores no caso do grupo 2. Este grupo mostrou desde o início apreciar e beneficiar mais destes momentos de incentivo ao relaxamento. As obras escolhidos nas duas fases de experimentação foram do período barroco, clássico e romântico, predominantemente andamentos mais lentos, e constatou-se que o relaxamento físico era muito elevado, em especial nos casos de PC.

A combinação de itens avaliados para aferir a qualidade de vida (objetivo 6) compreende vários domínios da escala, definidos para cada indivíduo, seguindo as ideias centrais expostas por Schalock, Bonham e Verdugo (2008). Analisando os resultados, foi evidente em todos os elementos da amostra, um aumento de bem-estar ao longo das sessões de música, bem como a consequente melhoria da qualidade de vida. Para além disso, os comportamentos desajustados (domínio 10 da escala de avaliação) foram diminuindo ao longo do tempo e, no final das sessões implementadas, tinham cessado para todos os elementos da amostra. Segundo Sobol (2011), as atividades de ritmo podem facilitar a organização interna, a coordenação da mente e do corpo e, através de uma sensação interna de segurança, podem ajudar a controlar os impulsos. Ademais, no caso da AL, e sendo a diminuição dos movimentos estereotipados um objetivo primordial, foi possível verificar que este objetivo foi concretizado e que, ao ouvir peças para piano do “Carnaval dos Animais” de Saint-Saëns, os esgares e movimentos esterotipados cessavam completamente. A AL ficava mais atenta e curiosa, aérea mas tranquila. Também o F. e o P. pareceram relaxar mais ao som deste compositor romântico, tendo o P. acalmado inclusivamente as suas tentativas de tirar ou puxar a roupa. São notáveis as alterações físicas nos elementos com PC do grupo 2 que evidenciam um maior relaxamento muscular. Aparentemente, ao permitir esse relaxamento muscular, a música estará, provavelmente, a beneficiar os jovens adultos e a criar bem-estar. Como Gil afirma: “é possível melhorar a qualidade de vida das crianças e jovens com paralisia cerebral através da música.” (Paulos, 2011, p. 52).

Há igualmente uma variabilidade emocional positiva quando é exercida ou praticada música, havendo reações físicas que o demonstram, nomeadamente, sorrisos, sons vocais, maior atenção evidenciada pela cessação de movimentos estereotipados, entre outros. Conclui-se que, ao provocar relaxamento, diminuir comportamentos desajustados e ao criar bem-estar, a música pode ser uma forma de libertação de alguém que permanece preso no seu corpo físico, favorecendo assim uma melhoria na qualidade de vida.

As últimas sessões de I e II realizaram-se depois de um interregno de sensivelmente duas semanas. Em geral, os resultados de todos os elementos da amostra atingiram o seu máximo nas últimas sessões e para os vários objetivos. Fazendo um paralelismo com o que acontece em contexto educativo, geralmente verifica-se um decréscimo no rendimento dos alunos ou uma falta de empenhamento depois de um período de férias. Por razões várias, os alunos parecem ainda estar alienados dos seus deveres escolares. Neste estudo e com esta população, verificou-se o oposto. Após um período de afastamento das rotinas diárias impostas pela sala, bem como das sessões de música regulares e semanais, todos os jovens adultos reaparecem nas sessões sorridentes, recetivos e cheios de vontade de participar nas atividades propostas. Num tempo em que a diferença é enaltecida e mais defendida que nunca, é curioso observar que no trabalho no terreno as coisas não são bem assim. Na prática, tudo o que foge à norma exige aceitação e um trabalho individual de cada um de nós. Nós é que nos devemos adaptar, e essa adaptação não é por vezes interiorizada ou entendida por todos de igual forma. Mesmo no ensino regular, tudo o que foge aos parâmetros habituais é um dor de cabeça para os professores que, mais ou menos conscientemente, procuram normalizar comportamentos, atitudes, respostas, aprendizagens.

Os números não são significativos de tudo o que se passou ou que aconteceu durante as sessões. A escala avalia quadros inertes e inanimados, e não a evolução ou a parte emocional, o que impossibilita uma análise tão pormenorizada quanto a experiência em si ou uma descrição mais profunda e minuciosa. No anexo G estão tabelas que descrevem os momentos iniciais e finais de todas as sessões I, portanto as alturas em se fez a saudação inicial e a despedida de forma individual e personalizada. Nas sessões II, após aferição de ferramentas, estes momentos da sessão foram realizados com recurso às mesmas canções (disponíveis no anexo K), no entanto nem sempre foi utilizada a letra e por vezes foi utilizado o piano. Basicamente, estes momentos da segunda fase de experimentação foram mais exploratórios e

descrevê-los numa tabela é uma tarefa impraticável. De qualquer das formas, foi possível verificar que a AL., o JP., e a M. cumpriram todas as instruções dadas, respondendo à atividade e à investigadora com sucesso. O N. fez sempre contacto visual ou sorriu, respondendo às solicitações em todas as oportunidades. O F. e o P. reagiram quase sempre às solicitações, interagindo à maneira deles. Brécia (2003) diz que indivíduos com défices intelectuais e autistas “geralmente reagem à música quando tudo o mais falhou” (Paulos, 2011, p. 49). Nestes quadros de autismo (F. e P.), a música pode auxiliar a comunicação com o mundo (Abadia et al., 2009).

### **3.10.2. Através da comparação dos resultados dos questionários com os da escala de avaliação**

Os dados recolhidos com base nos questionários foram comparados com os dados obtidos a partir da escala de avaliação (os resultados mais pormenorizados estão disponíveis no anexo I). No entanto, houve duas questões que obrigaram a que fossem tomadas algumas decisões. Uma delas prende-se com o facto do sistema de cotação do questionário ser ligeiramente diferente do sistema de cotação da escala de avaliação. Se, por um lado, se conclui que a escala de cotação dos itens deveria ser igual para facilitar a comparação de dados, por outro a decisão de ser diferente facilitaria a aferição por parte da colaboradora do CAO 1. Mesmo assim, houve dúvidas da parte dela em como deveria escolher ou classificar os itens. O facto de ser mais global a forma de classificação dos itens no questionário facilita o trabalho da colaboradora mas, ao mesmo tempo, não pormenoriza a mesma. A segunda questão está relacionada com o número de momentos de avaliação feitos pela colaboradora e pela investigadora. Com efeito, a colaboradora preencheu os questionários uma única vez e no final das duas fases de experimentação, e a investigadora preencheu as escalas de avaliação em três momentos distintos: início, meio e final de cada conjunto de sessões. Os dados das três sessões em que foi feita avaliação através da escala de avaliação foram agrupados para se poder calcular a mediana. Como houve uma evolução positiva crescente, verificou-se que a mediana correspondia quase sempre ao valor da sessão do meio, a sessão 4. Por essa razão, concluiu-se que seria um valor aproximado coerente para comparar com a cotação do questionário.

### **Tabela 1**

Relativamente à comparação dos resultados da cotação dos itens comuns entre o questionário I e a escala de avaliação I, da primeira fase de experimentação, verifica-se que, regra geral, a cotação dada pela colaboradora foi igual ou superior à da investigadora, o que sugere, provavelmente, um rigor superior na avaliação desta última. O facto da aferição dos dados, por parte da investigadora, ter sido feita com o auxílio dos vídeos, também facultou a esta a possibilidade de avaliar cada item da escala com maior rigor. Em metade da amostra, dependendo dos itens, os resultados do questionário foram iguais aos da escala de avaliação (ver anexo I para uma análise mais detalhada). Comparando o total de itens comuns avaliados, verifica-se ainda que mais de metade dos mesmos tiveram cotações iguais, sendo que estes se relacionam com o toque, a mobilização do corpo, a reação positiva aos reforços, o comportamento adequado e os sorrisos dos jovens adultos. Todos estes itens sugerem bem-estar durante a sessão e na relação com a investigadora.

Na segunda fase de experimentação, os itens do questionário II sofreram alterações em relação ao questionário I, como foi exposto no ponto 2.5.2. desta dissertação. Dos 24 itens comuns avaliados nas duas ferramentas de avaliação, metade ou mais de metade teve igual cotação, e em sete dos oito elementos da amostra. Com efeito, três elementos, a M., o JP. e o N., tiveram os mesmos valores em 75% ou mais dos itens sujeitos a avaliação, dois elementos, a AL. e a V., tiveram os mesmos valores em 60 e 70% respetivamente, e os restantes jovens adultos tiveram metade dos itens com igual cotação para o questionário e a escala. Neste segundo conjunto de sessões, os resultados obtidos pela comparação dos dados pelos questionários e pelas escalas, foram mais coerentes, no sentido em que poucas foram as diferenças de valor dadas pela colaboradora e pela investigadora. Nos casos em que houve efetivamente diferença, a cotação foi predominantemente superior quando dada pela colaboradora, tal como no final das sessões I (ver anexo I para uma análise mais detalhada). Analisando os valores dados pela profissional do CASCI no questionário II, comparativamente aqueles dados no questionário I, estes foram superiores, evidenciando um melhoramento dos resultados e sugerindo que as sessões de música contribuem para a melhoria da qualidade de vida do grupo de jovens adultos da sala Amizade do CAO.

### **Tabela 2**

Na tabela 2 do questionário que a colaboradora do CAO 1 preencheu, havia questões relacionadas principalmente com os domínios social, comunicacional, comportamental e

musical. Nas suas respostas, a colaboradora foi encorajada a adicionar comentários e observações que considerasse pertinentes. Estes questionários preenchidos podem ser consultados no anexo E.

Analisando os resultados dos questionários de ambos os períodos de experimentação, é possível concluir que a música teve um forte impacto na vida dos jovens adultos da sala Amizade, provocando efeitos positivos e a vários níveis. Estes efeitos evidenciaram-se a partir da sessão 2, logo na primeira fase de experimentação, e, no caso do F., mais para o final do período (dezembro). Os comportamentos desajustados diminuíram ao longo das sessões, tendo havido um melhoramento na segunda fase. A interação social dos jovens melhorou, assim como a atenção sustentada pela investigadora e pelas atividades musicais das sessões. Na opinião da colaboradora, todos os participantes se mostraram mais interessados, calmos e tranquilos nas sessões II., sendo o caso mais flagrante o do F. que, na última sessão I e nas sessões II, revelou interesse, olhou para a investigadora de forma espontânea e a pedido, e permitiu o toque. Para um jovem que, supostamente não reage ou não tem nenhuma intenção comunicativa, pelo menos nas atividades que fazem parte da rotina daquela sala, é um progresso bastante positivo. Todos os elementos da amostra reagiram à investigadora à sua medida, e as reações mais fortes e constantes foram no segundo conjunto de sessões. Todos participaram nas sessões, à sua medida, sendo que nas sessões II essa participação aumentou fortemente. Salienta-se a referência da colaboradora à intenção comunicativa do F. e da V. através do piano (II), e aos sons emitidos pelo P. e pelo JP.. Vários foram os elementos da amostra que pareceram reconhecer as canções e a forma de tocar nos instrumentos musicais, especialmente nas sessões II. Regra geral, todos os elementos da amostra evidenciaram um enorme relaxamento mediado pela ação da música e expresso através da diminuição e/ou cessação dos comportamentos estereotipados e dos comportamentos desestabilizadores, da diminuição da espasticidade no caso dos indivíduos do grupo 2 com PC, do aumento de movimentos corporais espontâneos e autónomos. Relativamente ao interesse pelos instrumentos, segundo a perspetiva da colaboradora que esteve presente nas sessões de música I e II, apenas o P., G. e N. não demonstram interesse pelos instrumentos, não rejeitando a ajuda por parte da investigadora para mover o corpo de forma a tocar nos instrumentos, no caso dos dois últimos elementos do grupo 2. Houve portanto, a nível global, uma evolução benéfica evidente do primeiro para o segundo conjunto de sessões. A última questão da tabela foi: As sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos? As respostas da colaboradora no final das sessões I e II foram as seguintes:

- I. “Sim, porque são uma mais valia para o bem-estar emocional, estimulação e a parte cognitiva dos clientes.”
- II. “Sim, é uma estimulação muito benéfica para eles. Uma mais valia no desenvolvimento da parte cognitiva, estimulação e relaxamento dos clientes.”

### **Momento X**

As canções ouvidas nos dois “Momentos X” foram diferentes pois estavam relacionadas com as atividades que foram realizadas em cada período de experimentação. As observações feitas pela colaboradora foram consistentes com aquilo que foi solicitado, e revelaram resultados idênticos para ambos os momentos.

As reações dos clientes da sala Amizade do CASCI foram bastantes positivas. No geral, todos os jovens adultos se orientaram para a fonte sonora e estiveram atentos (ainda que, no primeiro momento e no caso do F., a Cristina Leonor tenha algumas dúvidas). O relaxamento físico foi evidente, nomeadamente durante a audição das canções instrumentais dos compositores C. Saint-Saëns e Yann Tiersen. Os movimentos estereotipados da AL. diminuíram e os movimentos voluntários espontâneos aumentaram, também para o caso do G. e da M., sendo que esta última alterava os movimentos corporais consoante a peça musical que estava a ouvir. O P. emitiu sons guturais, a M. bateu de lado na cadeira de rodas em algumas ocasiões, o N. sorriu e olhou para a TV durante a audição da mesma canção que era vista em formato de vídeo e a AL., a M. e o P. pareceram reconhecer canções. No Momento X (I), os instrumentos de percussão foram colocados ao alcance visual de todos os elementos da amostra e, aquando da audição da canção onde, nas sessões, se utilizavam os instrumentos, todos olharam para eles.

Segundo Miles & Riggio, citados por Pinto (2009), é importante a promoção de momentos divertidos durante as rotinas diárias de indivíduos com multideficiência. Os resultados dos “Momentos X” sugerem que os jovens adultos que compõem a amostra deste estudo reconhecem as canções e/ou as atividades das sessões de música, mesmo em contextos distintos, demonstrando sinais claros reveladores de agrado, interesse e relaxamento, além de transformações comportamentais positivas.



## CONCLUSÃO

De acordo com o artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), o objeto da mesma é “promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” Sob o ponto de vista ético, este compromisso cabe a cada um de nós e eleger a heterogeneidade como forma de cidadania. É neste sentido que este projeto persiste e pretende promover mudanças nas atitudes, práticas, normas e relações educacionais e sociais, por vezes, castradoras de essências belas e únicas. Com o enfoque no potencial humano de cada um, e não nas características incapacitárias que dificultam a sua inserção na sociedade, a música torna-se um canal humanizador, enriquecedor, transformador e libertador.

O mundo da música tem apenas o limite da imaginação de cada um, e pode criar pontes entre comunidades distanciadas por medos ou incompreensões. Fazer música tem o potencial de nivelar as pessoas, seja quais forem as suas possibilidades (Uricoechea, 1995, citado por Tangarife, 2012), aproximando mundos desconhecidos do que é verdadeiramente essencial. Seguindo a perspectiva de Feuerstein, o potencial de aprendizagem de qualquer ser humano diz respeito à capacidade que este possui em ampliar as suas possibilidades de aprendizagem e adaptação ao meio, independentemente desta capacidade se manifestar ou não cognitivamente (Salami & Sarmento, 2011). Este facto aplicado à comunidade do CASCI aqui estudada e aliado à “sensibilidade esmagadora dos nossos cérebros à música” (Sacks, 2008, p. 59), demonstra a relevância desta investigação. Com uma ação inclusiva, valorizando o pequeno grande pormenor de cada ser humano, não excluindo atitudes ou formas de ver e sentir o mundo, este projeto pretendeu também contribuir para uma mudança de visão da sociedade local, revelando como a música, e mais especificamente a prática musical regular, se reflete na vida social da comunidade estudada.

As três hipóteses formuladas nesta investigação foram:

- A música facilita a modificação do comportamento pessoal e social dos indivíduos com multideficiência do CAO 1;
- A música cria bem-estar entre os indivíduos com multideficiência do CAO 1;
- A música contribui para o aumento da qualidade de vida dos indivíduos com multideficiência do CAO 1.



A relação entre a música e o comportamento pessoal e social foi explorada através da realização de sessões que envolveram um conjunto diversificado de atividades musicais, divididas por duas fases de experimentação, onde imperava a comunicação empática com o auxílio de formas alternativas como a linguagem não-verbal, gestual ou sonoro-musical. Os resultados, obtidos através das ferramentas de avaliação, permitem concluir que a música foi, de facto, um meio facilitador da comunicação e da expressão interpessoal dos jovens adultos portadores de multideficiência, tendo ficado patente uma transformação comportamental, ao nível pessoal e social. Para além disso, ficou evidente ter havido um aumento de bem-estar, verificando-se uma melhoria da qualidade de vida em cada elemento da amostra. As três hipóteses inicialmente formuladas, confrontadas com os dados de observação, foram, assim, verificadas e atestam a veracidade da problemática em discussão neste estudo, comprovando que a música pode ter um papel determinante na modificação do comportamento pessoal e social, na criação de bem-estar e na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos com multideficiência do CAO 1. Pode-se, por conseguinte, inferir que a música promove bem-estar e modifica o comportamento de indivíduos com multideficiência.

“Depois do silêncio, aquilo que mais aproximadamente exprime o inexprimível é a Música.” (Aldous Huxley, s.d.)

A música pode realmente ser uma linguagem que permite, melhora e potencia a comunicação, tornando-se assim uma excelente ferramenta de transformação comportamental (Sobol, 2011). A música tem o potencial para dar voz a sensações que vão muito para além da linguagem verbal, não podendo desta maneira ser expressas pela linguagem (Meadowes, 1997). As sessões de música realizadas com o grupo de jovens adultos do CAO 1 provocaram uma variabilidade emocional benéfica, tendo havido várias reações específicas que sugeriram emoções positivas e relações fortes entre a música e cada indivíduo.

### **Limitações do estudo**

Apesar da verificação de efeitos positivos que a música proporcionou, não é possível generalizar as conclusões retiradas para qualquer jovem adulto com o mesmo quadro clínico ou para avaliar uma participação a longo prazo, dada a amostra e a duração do tempo de experimentação serem reduzidas. Contudo, esta investigação não teve a pretensão de ser

representativa de todos os indivíduos com multideficiência, mas antes ser um incentivo, um passo dado, uma aposta consciente que origina resultados positivos.

A visão unilateral de um investigador é uma fraqueza numa investigação deste tipo. Esta consciência permitiu que houvesse um cuidado acrescido por parte da investigadora para que tal não influenciasse as conclusões. A literatura recente e o diálogo constante e dinâmico entre a investigadora e a colaboradora e profissionais da instituição, foram uma grande ajuda e apoio que contribuíram fortemente para a sustentação das conclusões. Conforme Schalock (2002) refere, as percepções múltiplas são essenciais para entender a qualidade de vida de qualquer pessoa, especialmente quando a linguagem é limitada, sendo importante ter em conta sugestões, escolhas e percepções dos familiares e das insituições que prestam os serviços de apoio, ainda que estas possam ser diferentes das próprias percepções de cada indivíduo.

Relativamente à escala de avaliação utilizada, é importante referir que a investigadora se consciencializou da possível existência de erros de mensuração, relacionados sobretudo com estados emotivos ou alguma parcialidade. Para anular ou minimizar a ocorrência de tais erros, a visualização dos vídeos foi feita por três vezes e em dias diferentes. Um outro investigador habilitado ou uma equipa multidisciplinar que avaliasse todo este processo educativo, seriam outras opções que compensavam eventuais falhas. Outra questão relacionada com a escala de avaliação e que pode ter influenciado os resultados, ainda que de forma ténue, tem a ver com a existência de algumas cotações 'N' (relembre-se que a cotação 'N' se referia à falta de oportunidade, ou possibilidade, de medição da habilidade/tarefa). Criando mais oportunidades de repetição das tarefas/atividades, através do aumento da duração das sessões ou do aumento do número de sessões semanais, poder-se-ia colmatar esse facto.

#### **Pistas de reflexão e de investigação para o futuro**

Para além da mensuração dos dados obtidos, há todo um material de conversação e de experiência rico e complexo. É oportuno salvaguardar o facto de não se ter podido aprofundar mais todos os resultados obtidos neste estudo, dado o contexto em que se insere este Projeto Educativo, fosse através da comparação entre as fases de experimentação, fosse ao nível das características individuais de cada elemento da amostra.

Os Momentos X (I e II) e a sessão 0 da segunda fase de experimentação foram exemplos de situações criadas em que se utilizaram elementos das sessões de música mas em contextos diferentes, onde havia mais distrações, nomeadamente ruídos ou pessoas, e menos atenção

dada a nível individual. Ainda que se tenha concluído que as reações dos jovens adultos não foram as mesmas, ou sendo semelhantes não tiveram a mesma intensidade, estas foram sem dúvida positivas, de modo que seria vantajoso comparar esses resultados com aqueles obtidos durante as sessões e, para além disso, criar mais oportunidades do género para que se pudesse aferir a continuidade de efeitos positivos da música e o desenvolvimento de competências.

Os sujeitos da amostra deste estudo foram divididos em dois grupos, tendo por base o seu quadro clínico. Apesar do pré-estabelecimento das atividades na base estrutural das sessões, houve leves modificações depois do começo das sessões de música. Ao se constatar que o grupo 1 reagia melhor a atividades com movimento e interação, e o grupo 2 parecia usufruir mais dos momentos de audição musical passiva ou de visualização de vídeos, observações estas de que a colaboradora do CASCI também se apercebeu, a decisão, por parte da investigadora, passou por apostar mais nesses mesmos momentos durante as sessões, ainda que o guião fosse ligeiramente alterado consoante o grupo. Após o início da fase de experimentação, foi quase imediata a dedução de que um trabalho individual poderia trazer resultados mais otimizados face às características individuais que distinguem cada indivíduo. Além desta inferência empírica, constatou-se que na sessão 1/II, que foi feita com apenas dois elementos do grupo 1, os resultados foram melhores e o tempo superior de atenção disponibilizada e direcionada proporcionou experiências promissoras. No entanto, por questões logísticas da própria instituição não foi possível fazer sessões individuais, sendo este um desafio interessante para outros estudos ou novas oportunidades.

Houve questões abordadas nesta investigação superficialmente que têm o potencial para adquirir contornos significativas em novos estudos. Estas são: diminuir e sistematizar os estímulos durante as atividades musicais, separando as reações dos indivíduos ao nome, à letra das canções, à expressão facial da investigadora e à música; idealizar e construir formas de avaliar as preferências de cada sujeito relativamente ao estilo musical das obras; apostar num trabalho individual e mais aprofundado através do piano, especialmente com o F. e com a V., dado o forte interesse de ambos neste instrumento; construir novos instrumentos adaptando-os às capacidades motoras de cada indivíduo; imaginar e conceber um comando com botões para o F., dado o seu interesse neste tipo de objetos, que disponibilizasse sons diferentes e oportunidades de escolha; averiguar mais profundamente que tipo de reações provocam as alterações de dinâmica, altura ou andamento nas músicas; explorar o facto do estilo de composição de Saint-Saëns relaxar mais, facilitar ganhos de atenção e a diminuição

de comportamentos estereotipados (como foi o caso da recusa para manter o vestuário que o P. deixou de manifestar, e a cessação dos movimentos corporais estereotipados da AL. que, muito provavelmente, lhe causam desconforto). Penso que seria interessante, por este e outros motivos, continuar a responder a esta problemática em investigações futuras, e a um nível mais profundo.

O rompimento de barreiras que esta e outras investigações proporcionam, leva-nos à clara percepção da incapacidade como algo que é compartilhado socialmente. Uma vez eliminada a barreira, a pessoa é capaz. Reconhecendo a diversidade como algo natural, individualizando e personalizando estratégias educativas, é possível eliminar barreiras arquitetónicas, sociais e de comunicação. As atividades musicais podem fornecer pistas para a compreensão dos indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) e tirar partido das potencialidades de cada um deles. Segundo Camacho (2011), com gestos atentos e empáticos podem-se criar ambientes flexíveis e moldáveis às características e preferências de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. Aliar uma atitude inclusiva ao potencial da música, pode derrubar “o que parece ser o calcanhar de Aquiles da normalização: ritmos acelerados a que todos têm que corresponder, espaços formatados, rentabilidade exacerbada e metas desfasadas que muitas vezes asfixiam as competências e possibilidades de cada um” (Camacho, 2004, p. 5).

Vygotsky afirma que “o deficiente mental não deve ser visto como um sujeito menos desenvolvido e sim desenvolvido de outro modo” (Bins, 2007, p. 44). Neste sentido, não basta acolher os cidadãos em instituições, ainda que estas promovam as condições de vida com qualidade ao nível das necessidades básicas do ser humano. É igualmente necessário e essencial, acarinhar, cuidar, dar atenção, criar e nutrir oportunidade e atividades que possam proporcionar prazer e bem-estar. Nas sessões de música somos todos iguais e as nossas diferenças, em vez de nos excluirmos, enriquecem a prática musical, e por conseguinte, as interações sociais e a qualidade de vida dos cidadãos. A música, enquanto experiência sociocultural, é importante na formação da cidadania, onde a partilha comum coloca os indivíduos em pé de igualdade, abraçando a diferença, contribuindo para o bem-estar do outro e de nós próprios. Santos e Morato (2012) acrescentam que todos os indivíduos, independentemente do seu “rótulo”, têm áreas fortes e menos fortes, de modo que um sistema de apoios adequado e individualizado facilita aos sujeitos com DID um papel mais ativo enquanto cidadãos, contribuindo assim para a melhoria da sua qualidade de vida.

As DID limitam as funções dos seus portadores mas não adormecem a alma ou o coração. A música pode ser um forma de libertação do mundo violento das palavras, que inspira e faz mover, fisicamente e metaforicamente. E ainda que não seja cientificamente possível decifrar as emoções, ou ainda que estas sejam interpretadas à luz das vivências de cada um de nós, e portanto suscetíveis de grande subjetividade, eu acredito ser possível sentir, averiguar de forma sensitiva, aquilo que sentem os jovens adultos ao ouvir, ao tocar, ao experienciar a música da forma que eles querem ou são capazes. Não está escrito e descrito mas isso não quer dizer que não seja alvo da nossa atenção. Além disso, um sorriso vale por tudo e significa muito mais do que aquilo que está visível aos nossos olhos.

Vamos reinventar um caminho com amor, respeito, aceitação, consideração e compreensão, num despertar individual e em conjunto. Vamos suplantarmo-nos a nós mesmos, erguendo posturas e novas concepções sociais para combater a segregação, a marginalização, a exclusão.

## BIBLIOGRAFIA

- Abadia, R. G., Medeiros, I. F., Abadia, F. G., & Alcântara-Silva, T. R. M. (2009). Musicoterapia e Síndrome de Asperger: relato de experiência. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 11(9), 1–9.
- Accordino, R., Comer, R., & Heller, W. B. (2007). Searching for music's potential: A critical examination of research on music therapy with individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(1), 101–115. doi:10.1016/j.rasd.2006.08.002
- Alley, J. M. (1977). Education for the Severely Handicapped. *Journal of Music Therapy*, XIV(2), 50–59.
- Almeida, L., & Camacho, M. J. (2009). *Derrubar as barreiras do silêncio através da música. Revista Diversidades*, 24, 10-12.
- Alonso, M. Á. V., & Schalock, R. L. (2010). Últimos Avances En El Enfoque Y Concepción De Las Personas Con Discapacidad Intelectual. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 41(236), 7–21. Retrieved from [http://www.sindromedown.net/adjuntos/cEnlacesDescargas/611\\_1\\_ultimos.pdf](http://www.sindromedown.net/adjuntos/cEnlacesDescargas/611_1_ultimos.pdf)
- Amiralian, M. L., Pinto, E. B., Ghirardi, M. I., Lichtig, I., Masini, E. F., & Pasqualin, L. (2000). Conceituando deficiência. *Revista de Saude Publica*, 34(1), 97–103. doi:10.1590/S0034-89102000000100017
- APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.
- Bacelar, S. (2013). Manual de Acolhimento do Colaborador. Ílhavo.
- Baroni, A. C. (2007). Brasil dá importantes passos, promove e consolida direitos das pessoas com deficiência. *Inclusão*, III(4), 4-7.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beyer, H. O. (2005). Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 79-89. Retrieved from <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4400>.
- Bhatara, A. K., Quintin, E.-M., Heaton, P., Fombonne, E., & Levitin, D. J. (2009). The effect of music on social attribution in adolescents with autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 15(4), 375–396. doi:10.1080/09297040802603653
- Brandalise, A. (2013). Musicoterapia aplicada à pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA): uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, XV(15), 28–42.
- Camacho, M. J. (2004). No trilho da inclusão. *Revista Diversidades*, 6, 4–5.

- Camacho, M. J. (2011). Editorial. *Revista Diversidades*, 31, 3.
- Campbell, D. (2006). *O efeito Mozart: Descobrir na música o poder de curar o corpo, fortalecer a mente e desbloquear o espírito criativo*. Cruz Quebrada: Estrela Polar.
- Carvalho, E. N. S. de, & Maciel, D. M. M. de A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 11(2), 147–156.
- Coelho, A., Dias, I., Garnacha, S., Leitão, L., & Bucho, I. (2009). Características e necessidades dos alunos com multideficiência. Retrieved 1 Dezembro 2013, from <http://multideficiencia.wikispaces.com/Caracter%C3%ADsticas+e+necessidades+dos+alunos+com+multidefici%C3%Aancia>.
- Colver, A., Fairhurst, C., & Pharoah, P. O. D. (2014). Cerebral palsy. *The Lancet*, 383(9924), 1240–1249. doi:10.1016/S0140-6736(13)61835-8
- Costa, I. M. da, & Pimenta, S. de A. (2010). Teoria da Modificabilidade Estrutural: uma nova proposta teórica para uma articulação de ensino e aprendizagem virtual. *Cadernos de Pedagogia*, 4 (8) 36–43.
- Decreto-Lei no 18/89 de 11 de Janeiro. Diário da República no 9 - I Série. Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- Diniz, D., Medeiros, M., & Squinca, F. (2007). Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(10), 2507–2510. doi:10.1590/S0102-311X2007001000025
- Farias, N., & Buchalla, C. M. (2005). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 187–193. doi:10.1590/S1415-790X2005000200011
- Fernandes, P. R. S. (2012). *Sons e silêncios: Musicoterapia no tratamento de indivíduos com perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Ferreira, W. B. (2003). Políticas Públicas. Projeto do Banco Mundial Educação Inclusiva no Brasil. Retrieved 16 Janeiro 2014, from [http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio\\_Inclusiva/entrada\\_pt.html](http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/entrada_pt.html)
- Fleck, M. P. de A. (2000). O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): Características e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 33–38. doi:10.1590/S1413-81232000000100004
- Fleck, M. P. de A., Leal, O. F., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., ... Pinzon, V. (1999b). Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(1), 19–28. doi:10.1590/S1516-44461999000100006

- Fleck, M. P. de A., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (1999a). Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). *Revista de Saude Pública*, 33(2), 198–205. doi:10.1590/S0034-89101999000200012
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, 73–93.
- FPDA (2015). As Perturbações do Espectro do Autismo. Retrieved 24 Novembro 2013, from <http://www.fpda.pt/autismo>
- Funayama, C. A. R., Penna, M. A., Turcato, M. de F., Caldas, C. A. T., Santos, J. S., & Moretto, D. (2000). Paralisia Cerebral Diagnóstico Etiológico. *Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*, 33(2), 155–160. Retrieved from [http://revista.fmrp.usp.br/2000/vol33n2/paralisia\\_cerebral\\_diagnostico\\_etiologico.pdf](http://revista.fmrp.usp.br/2000/vol33n2/paralisia_cerebral_diagnostico_etiologico.pdf).
- Gagnard, M. (1981). *Iniciação musical dos jovens* (2.ª edição). Lisboa: Editorial Estampa.
- Garcia, T. B., & Rodriguez, C. M. (1997). A criança autista. In R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (249-292). Lisboa: Dinalivro.
- Gattino, G. S. (2012). *Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal De crianças com transtornos do espectro autista: Revisão sistemática e estudo de validação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Gloag, D. (1989). Music and disability. *British Medical Journal*, 298, 402–403. doi:<http://dx.doi.org/10.1136/bmj.298.6671.402>
- Go, T., & Mitani, A. (2009). A qualitative motion analysis study of voluntary hand movement induced by music in patients with Rett syndrome. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 5(1), 499–503. doi:10.2147/NDT.S7311
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, R. (2011). A deficiência profunda: Perspetiva da pediatria do neurodesenvolvimento. *Revista Diversidades*, (31), 4–8.
- Guy, J. (2005). Music Therapy & Cerebral Palsy Fact Sheet. Retrieved 23 Novembro 2013, from <http://www.themusictherapycenter.com/>.
- Hadsell, N. A., & Coleman, K. A. (1988). Rett syndrome: A challenge for music therapists. *The National Association for Music Therapy*, 5, 52–56.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. doi:10.1177/0255761410370658



- Heijst, F. C. van, & Geurts, H. M. (2015). Quality of life in autism across the lifespan: A meta-analysis. *Autism*, 19(2), 158–167. doi:10.1177/1362361313517053
- INR (2010). Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade. Retrieved 9 Janeiro 2015, from <http://www.inr.pt/content/1/26/paipdi>.
- INR (2011). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Retrieved 9 Janeiro 2015, from <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.
- Kairalla, I. C. J., & Smith, M. P. da C. (2013). A Musicoterapia na Medicina Quântica. *Revista InCantare*, 4, 1–21.
- Kaplan, R. S., & Steele, A. L. (2005). An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of Music Therapy*, 42(1), 2–19. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15839730>
- Kim, S. K. (2015). Recent update of autism spectrum disorders. *Korean Journal of Pediatrics*, 58(1), 8–14. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3345/kjp.2015.58.1.8>
- Krout, R. (1987). Music therapy with multi-Handicapped students: Individualizing treatment within a group setting. *Journal of Music Therapy*, XXIV(1), 2–13.
- Levitin, D. J. (2007). *Uma paixão humana: O seu cérebro e a música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Levitin, D. J. (2012). What does it mean to be musical? *Neuron*, 73(4), 633–637. doi:10.1016/j.neuron.2012.01.017
- Lewis, J., & Wilson, D. (1999). *Caminhos para a aprendizagem na síndrome de Rett*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Lira, V. S. (2010). *A musicoterapia vibroacústica no tratamento da síndrome de Rett*. Dissertação de pós-graduação, Faculdade Metropolitanas Unidas, Brasil.
- Mantoan, M. T. E. (1991). A construção da inteligência nos deficientes mentais: Um desafio, uma proposta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 107–114.
- Manuila, L., Manuila, A., Lewalle, P., & Nicoulin (2004). *Dicionário Médico* (3.ª edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Marinho, E. A. R., & Merkle, V. L. B. (2009). Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (pp. 6084–6096).
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McFerran, K. S., & Shoemark, H. (2013). How musical engagement promotes well-being in education contexts: the case of a young man with profound and multiple disabilities. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 8. Retrieved from

<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=3740500&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>

- Meadowes, T. (1997). Music therapy for children with severe and profound multiple disabilities. *Australian Journal of Music Therapy*, 8, 3–17.
- Meireles, J., & Santos, M. (2008). Unidades especializadas em multideficiência: A realidade da EB1/PE de Boaventura. *Revista Diversidades*, 20(6), 15–20.
- Melo, L. R. C. (2009). A música: Um caminho para o desenvolvimento do deficiente intelectual. Secretaria da Educação. Retrieved 28 Setembro 2014, from <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2319-8.pdf>
- Minayo, M. C. (2000). Qualidade de vida e saúde: Um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 7–18.
- Minayo, M. C. de S. (org.) (2009). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Miranda, M. M. S. de. (1998). *Introdução à Estatística*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Miranda, M. (2011). ...Pela escola inclusiva. *Revista Diversidades*, 31, 24.
- Moreno, J. L. (1999). Fundamentos psicopedagógicos de la musicoterapia aplicada a niños y jóvenes con minusvalías físicas, spíquicas o con problemas de conducta. In M. J. C. Pascual, J. L. Moreno, P. L. Castro, F. M. Aguilera, T. O. Alonso, & P. Sabbatella, *Música y Salud: Introducción a la Musicoterapia II*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha.
- Monteiro, M., & Santos, M. R. (1996). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Muñoz, J. L. G., Blasco, G. M. G., & Suárez, M. J. R. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, (293-315). Lisboa: Dinalivro.
- Nascimento, A. M. de M. (2008). A música como elemento articulador na socialização da criança portadora de necessidades educacionais especiais. In XVII Encontro Nacional da ABEM.
- Neves, A. C. L. (2011). *Concepções e práticas de um Centro de Actividades Ocupacionais*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
- Nunes, C., & Amaral, I. (2008). Educação, multideficiência e ensino regular: Um processo de mudança de atitude. *Revista Diversidades*, 20(6), 4–9.
- Oliveira, G. (2006). Autismo: Comorbilidade, diagnóstico diferencial, prognóstico e intervenção farmacológica. *Revista Diversidades*, 14, 19–26.
- Oliveira, G. (2007). Autismo: História, clínica e diagnóstico. *Revista Diversidades*, 15, 4–9.

- Oliveira, M., & Freitas, H. M. R. (1998). Focus Group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, 33(3), 83–91.
- ONU (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Direção-Geral da Saúde.
- ONU (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário da A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Retrieved 9 Janeiro 2015, from [http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/A\\_Conven%C3%A7%C3%A3o\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia\\_Comentada.pdf#page=26](http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/A_Conven%C3%A7%C3%A3o_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_Comentada.pdf#page=26).
- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciências e Saúde Coletiva*, 14(1), 67–77.
- Paulos, J. M. M. (2011). *Contributos da música na inclusão de alunos com paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Portugal. Retrieved from [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1480/tese\\_jorge\\_paulos\\_-\\_Contributos\\_da\\_m%C3%BAsica\\_na\\_inclus%C3%A3o\\_de\\_alunos\\_com\\_Paralisia\\_Cerebral.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1480/tese_jorge_paulos_-_Contributos_da_m%C3%BAsica_na_inclus%C3%A3o_de_alunos_com_Paralisia_Cerebral.pdf?sequence=1).
- Pazeto, T. de C. B., Hara, A. C. P., Barrozo, A. F., Oliveira, J. de, Khoury, L. P., Duarte, D. B., & Schwartzman, J. S. (2013). Síndrome de Rett: Artigo de revisão. *Cadernos de Pós-Graduação Em Distúrbios Do Desenvolvimento*, 13(2), 22–34.
- Peixoto, M. C., Martins, J., Teixeira, P., Alves, M., Bastos, J., & Ribeiro, C. (2012). Evaluation protocol for amusia - portuguese sample. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 78(6), 87–93. doi:10.5935/1808-8694.20120039
- Pereira, A. M. (2007). *Autismo infantil: Tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Pinto, S. (2009). Princípios subjacentes às interações comunicativas. Retrieved 2 Maio 2015, from <http://multideficiencia.wikispaces.com/Interac%C3%A7%C3%B5es+comunicativas>
- Portal do Cidadão com Deficiência (2013). Carta dos Direitos do Cidadão. Retrieved 16 Janeiro 2015, from <http://www.pcd.pt/biblioteca/ver.php?id=182>.
- Portaria no 432/2006 de 3 de Maio. Diário da República no 85 - I Série-B. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, N. M. (2010). *Musicoterapia para pacientes portadores de paralisia cerebral: Um estudo de caso*. Monografia, Faculdades Metropolitanas Unidas, Brasil.
- Rasar, L. A. (2010). Music Therapy Research Resources. Music Therapy at UW-Eau Claire. Retrieved 20 Março 2015, from <http://people.uwec.edu/rasarla>.

- Register, D. M., & Hilliard, R. E. (2008). Using Orff-based techniques in children's bereavement groups: A cognitive-behavioral music therapy approach. *The Arts in Psychotherapy*, 35(2), 162–170. doi:10.1016/j.aip.2007.10.001
- Reid, D. H., Phillips, J. F., & Green, C. W. (1991). Teaching persons with profound multiple handicaps: A review of the effects of behavioral research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 319–336.
- Resolução da Assembleia da República no 56/2009 de 30 de Julho. Diário da República no 146 - I Série – 4906–4929 (2009). Retrieved 9 Janeiro 2015, from <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/07/14600/0490604929.pdf>
- Rickson, D. J., & Watkins, W. G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent Boys: A pilot study. *Journal of music therapy*, XL(4), 283–301.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2.<sup>a</sup> edição). Blackwell Publishing.
- Rocha, P., Coelho, R., & Andrade, S. (2009). Avaliação de alunos com multideficiência. Retrieved 15 Novembro 2014, from <http://multideficiencia.wikispaces.com/Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+alunos+com+multidefici%C3%A7%C3%A3o>
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., ... Jacobsson, B. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 109(April), 8–14. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.tb12610.x
- Rotta, N. T. (2002). Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*, 78, 48–54. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a08.pdf>.
- Sacks, O. (2008). *Musicofilia*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Salami, M., & Sarmento, D. F. (2011). Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no âmbito escolar. *Rev. Psicopedagogia*, 28(85), 76–84.
- Santos, A. S. P. G. dos (2007). *Estudo psicométrico da escala de comportamento adaptativo versão portuguesa (ECAP)*. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Santos, D. N., Pontes, H. C. L., Soares, J. R., & Martins, A. L. (2013). A influência da musicoterapia no tratamento de crianças com paralisia cerebral: Um relato de experiência. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, XV(15), 69–79.
- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Porquê? *Rev. bras. educ. espec*, 18(1), 3–16. Retrieved from <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=624556&indexSearch=ID>

- Sapsford, R., & Jupp, V. (1996). *Data collection and analysis*. London: Sage Publications.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A. & Duarte, F. (2008). Avaliação em multideficiência: Uma etapa para a inclusão. *Revista Diversidades*, 20, 13–15.
- Sasaki, R. K. (2005). Inclusão: O paradigma do século 21. *Inclusão*, 1, 19–23. doi:10.1177/1753193414545436
- Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181–190. doi:10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental retardation*, 40(6), 457–470. doi:10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAQ>2.0.CO;2.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., ... Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116–124.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975–83. doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005
- Shore, S. M. (2003). The language of music: Working with children on the autism spectrum. *Journal of Education*, 183(2), 113–125.
- Siems, M. E. R. (2011). Educação de jovens e adultos com deficiência: Saberes e caminhos em construção. *Educ. Foco*, 16(2), 61–79.
- Silva, A. M. da. (2012). *Tradução para o português brasileiro e validação da escala Individualized Music Therapy Assessment Profile (IMTAP) para uso no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Silverman, M. J. (2008). Nonverbal communication, music therapy and autism: A review of literature and case example. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(1), 3–19. doi:10.1080/15401380801995068
- Simões, A. R. C. (2012). *As emoções ao compasso da música: Um olhar sobre a influência da música na resposta emocional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Simões, C., Santos, S., & Claes, C. (2015). Quality of life assessment in intellectual disabilities: The Escala Pessoal de Resultados versus the World Health Quality of Life-BREF. *Research in Developmental Disabilities*, 37, 171–181. doi:10.1016/j.ridd.2014.11.010

- Sinha, M., Dasgupta, T., Agrawal, S., Jain, S., Bagaria, N., & Basu, A. (2014). Development of entertainment and social interaction applications to improve Quality of Life (QoL) of people with Cerebral Palsy. In IEEE Students' Technology Symposium (pp. 19–24).
- Sobol, E. (2011). Music learning in special education. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC Handbook of research on music learning, volume 2: Aplicações* (233-255). Oxford University Press.
- Sousa, P. M. L. de, & Santos, I. M. S. C. dos. (2005). *Caracterização da síndrome autista*. O Portal dos Psicólogos. Retrieved 28 Setembro 2014, from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>.
- Sousa, T. P. de (2007). *A musicoterapia como auxílio na comunicação de pessoas com deficiência mental*. Monografia, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Stephenson, J. (2006). Severe Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290–299.
- Tabarro, C. S., Campos, L. B. de, Galli, N. O., Novo, N. F., & Pereira, V. M. (2010). Efeito da música no trabalho de parto e no recém-nascido. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(2), 445–452.
- Tangarife, A. S. (2012). Apresentando Reuven Feuerstein: Relacionando sua teoria com o contexto da musicoterapia. Biblioteca da Musicoterapia Brasileira. Retrieved 16 Janeiro 2015, from <http://biblioteca-da-musicoterapia.com/biblioteca/arquivos/artigo//Apresentando%20Feuerstein.pdf>.
- Taymans, J. M., Swanson, H. L., Schwarz, R. L., Gregg, N., Hock, M., & Gerber, P. J. (2009). Learning to achieve: A review of the research literature on serving adults with learning disabilities (p. 260). Washington. Retrieved 1 Dezembro 2013, from <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/L2ALiteratureReview09.pdf>
- Turra, N. C. (2007). Reuven Feuerstein: “Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural.” *Revista de Educação Educere et Educare*, 2(4), 297–310.
- Unesco (1998). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994. BR/1998/PI/H/7. Salamanca.
- Uricoechea, A. S. (n.d.). Diversidade e Inclusão: a vivência de um novo paradigma. Biblioteca da Musicoterapia Brasileira (2012). Retrieved 17 Janeiro 2015, from <http://biblioteca-da-musicoterapia.com/index.php>.
- Vale, C. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): Conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributo de um construto para o percurso real em meio natural de vida. *Acta Pediatr Port*, 40 (5), 229–236.
- Veiga, C. V. da (2006). *As regras e as práticas: Factores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

- Venhuizen, A. P., & Crisóstomo, R. (2011). Um olhar sobre o SoundBeam e o Snoezelen. *Revista Diversidades*, (31), 11-13.
- Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Res Bull*, 82, 161–168. doi:10.1016/j.brainresbull.2010.04.010.From.
- Willems, E. (1970). *As Bases psicológicas da Educação Musical*. Berna: Edições Pro-Musica.
- Yasuhara, A., & Sugiyama, Y. (2001). Music therapy for children with Rett syndrome. *Brain & development*, 23, 82–84. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11738847>.

## **ANEXOS**



## **ANEXO A – CARTA À DIREÇÃO DO CAO**

Exma. Sr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Santos,  
Diretora do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO I)  
do CASCI (Centro de Acção Social do Concelho de Ílhavo)

Eu, Maria Raquel Maia Resende, encontro-me a desenvolver um projeto educativo para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Música, sob a orientação da Professora Doutora Helena Santana, do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

A investigação, subordinada ao tema “Música na multideficiência: Impacto na qualidade de vida e no comportamento pessoal e social de uma comunidade em particular”, terá como objetivo principal avaliar o impacto da música ao nível do comportamento individual e social dos jovens adultos com multideficiência, bem como das suas capacidades de comunicação e expressão interpessoais.

Para o efeito, venho pela presente solicitar a V. Exa autorização para a participação dos elementos que frequentam o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), mais especificamente o CAO I, neste projeto educativo.

Este consistirá na implementação de sessões de música regulares durante o presente ano letivo, nas quais se irá recorrer a gravações audio-visuais para melhor avaliar e monitorizar os resultados da investigação.

Note-se que todos os dados recolhidos serão para utilização exclusiva na realização deste projeto e com um objetivo puramente academico-científico, sendo que a identificação dos utentes do CAO não será nunca revelada.

Agradeço, desde já, toda a atenção e disponibilidade dispensadas.

Atentamente,

## ANEXO B – RECOLHA DE DADOS

### Quadro das características da amostra

#### 1. Formulário de Admissão

Data do preenchimento	Setembro de 2014
Investigadora	Raquel Maia
Diretora Técnica dos Centros de Atividades Ocupacionais do CASCI	Dra Rita Santos
Colaboradora do CAO 1	Cristina Leonor
Psicóloga do CASCI	Dra Deolinda Oliveira

Informações	AL	F	G	JP	M	N	P	V	Notas/Domínios
Diagnóstico actual	S	S	S	S	S	S	S	S	
Existência de alergias ou sensibilidades	N	N	N	N	N	N	N	N	Não são conhecidas
Existência de dificuldades respiratórias	N	N	N	S	N	N	N	N	
Precauções a ter em conta no trabalho	S	S	S	S	N	S	S	S	Epilepsia
Participação noutras terapias	N	N	N	N	N	N	N	N	No relaxamento feito pela técnica de reabilitação e restantes colaboradoras da resposta social, a música é utilizada, assim como alguns instrumentos musicais pequenos de percussão. Não enquanto terapia mas como forma de entretenimento.
Experiências musicais anteriores	S	S	S	S	S	S	S	S	Apenas em momentos lúdicos e não enquanto terapia (festas, etc)
<b>LEGENDA:</b> S (Sim) N (Não) NA (Não Aplicável)									

Áreas problemáticas	AL	F	G	JP	M	N	P	V	Notas/Domínios
Assistência física para caminhar	x	x	-	-	-	-	-	-	Motricidade global
Utilização dos membros superiores	x	x	x	x	x	x	x	x	Motricidade fina
Capacidade de execução de tarefas motoras finas com ambas as mãos	x	x	x	x	x	x	x	x	Motricidade fina
Problemas respiratórios				x					Motricidade Oral
Resistência ao toque		x							Sensorial

físico									
Contacto visual		x							Sensorial
Compreensão e reação ao que é dito	x	x	x	x	x	x	x	x	Comunicação recetiva
Comunicação não-verbal	x	x	x	x	x	x	x	x	Comunicação expressiva
Défice cognitivo	x	x	x	x	x	x	x	x	Cognitivo
Demonstração apropriada de emoções		x			x		x		Emocional
Agressividade ou descontrolo emocional							x		Emocional
Interação social	x	x	x	x	x	x	x	x	Social
Comportamento desajustado	x	x			x		x		AL, F: movimentos estereotipados M: birras nos cuidados de higiene P: recusa em manter o vestuário, agressividade quando contrariado

## 2. Quadro com informação recolhida junto de profissionais do CASCI

Data do preenchimento	Setembro de 2014
Investigadora	Raquel Maia
Diretora Técnica dos Centros de Atividades Ocupacionais do CASCI Características relevantes e contexto familiar	Dra Rita Santos
Colaboradoras do CAO 1 Preferências musicais, notas	Cristina Leonor, Sara e Clara
Psicóloga do CASCI Características relevantes e contexto familiar	Dra Deolinda Oliveira

Nome	Características relevantes	Notas
<b>AL</b>	tem competências de marcha (anda apoiada); movimentos estereotipados (abana as mãos, esgares na face);	Reage a estímulos sonoros, à conversa; Gosta de atenção; Ri em resposta à interação.
<b>F</b>	tem competências de marcha mas não pode andar sem supervisão porque tem convulsões frequentemente-usa um capacete de ciclista enquanto está na sala; não tem intencionalidade comunicativa; contacto visual quase inexistente.	Palavras como “anda” ou “toma” chamam-no à atenção e fazem-no levantar imediatamente; Põe tudo à boca; Gosta de mexer nas coisas (prefere as coisas dele, distingue bem as coisas dele);
<b>G</b>	Significação dada pelas colaboradoras (na realidade não se pode ter a certeza de qual será o significado dos sons/palavras ou semelhanças com palavras que o G. produz); Esgares (resultantes das alterações tónicas)	Chama a atenção com sons e movimentos corporais (por exemplo o agitar intenso das mãos); Muito ciumento (se estiver aborrecido por estarem a conversar com outros, os seus movimentos estereotipados pioram para chamar a atenção); Articula muito bem algumas palavras como por exemplo: “Sónia” e “Keko” de “Alberto” (nome de colaboradores do CASCI), “chichi”, nomes de algumas pessoas.
<b>JP</b>	Auto-agressão quando é repreendido; Esgares (resultantes das alterações tónicas)	Gosta de atenção; É ciumento, mimalho;
<b>M</b>	Não tem competências de marcha, anda sempre na cadeira de rodas;	Muito cuidadosa a comer, muito limpinha; No início, gritava imenso em todas as rotinas diárias e hábitos de higiene (não estava habituada nem às rotinas nem a estar no CAO I); hoje ainda grita às vezes, especialmente no banho ou a lavar os dentes, mas está melhor.
<b>N</b>	Reage mal a sons intensos; Esgares (resultantes das alterações tónicas)	Não gostava nada de ouvir a Márcia gritar; Procura contacto com a Márcia; Muito simpático, ri e interage muito;
<b>P</b>	Anda mas cai com frequência (permanece durante as atividades numa cadeira que o impede de se levantar para sua própria proteção); aparenta não ter interesse em comunicar, no entanto procura contacto	Desequilibra-se bastante pelo que não pode andar em pé; Estava sempre a tentar sair da cadeira (teve que estar posicionado durante algum tempo-calção de abdução) mas, depois de alterada a medicação, notaram-se melhoras significativas;

	físico para festinhas e beijinhos; Convulsões fortes; Palavras: ecolália e não uma repetição consciente e intencional do que está a dizer; dá-lhe prazer e segurança	Chora sempre nos banhos; Questões com a roupa: veste um fato macaco para não conseguir tirar a roupa.
<b>V</b>	Poucas competências de marcha (tem vindo a perder competências motoras); tremores e convulsões fortes; desloca-se maioritariamente em cadeira de rodas; riso paroxístico	Nota-se a diferença entre o sorriso e os esgares; Chama a atenção das colaboradoras; Abana a cabeça.

### **Características comuns**

Nenhum tem linguagem verbal oral, embora alguns tenham intencionalidade comunicativa.

Todos tem linguagem recetiva embora muito comprometida, mas em termos expressivos não têm competência verbal oral. Com exceção do Fábio e da Gisela, todos têm à sua medida intencionalidade na comunicação.

Segundo informação recolhida, todos os elementos da amostra gostam de música, de atenção e reagem ao nome, especialmente quando o tom é assertivo. A M. dança na cadeira e mostrar gostar muito de música alegre, com ritmo. O P. canta por imitação canções como por exemplo o Fungagá da Bicharada, de José Barata Moura, e refrões. , la la la, 1 2 3. Nenhum fala, à exceção do Pedro (só tem oralidade quando canta) e do G. (apenas em situações muito específicas). A interação social é deficitária. Neste momento, não há praticamente situações complicadas em termos de comportamento.

### **Ambiente da sala**

O rádio está quase sempre ligado, em emissoras como por exemplo a RFM (Botaréu normalmente). Também na casa de banho o rádio é ligado (banhos e relaxamento por exemplo). Lotação máxima: 10

### **Rotinas diárias da sala**

Manhã: expressão plástica; saídas de socialização; hidroginástica

Tarde: relaxamento; estimulação sensorial; estão quase sempre posicionados

### **Contexto familiar**

De um modo geral, todas as famílias dos elementos da sala I, mostram interesse e preocupação pelo bem-estar dos seus filhos (dentro das suas possibilidades de cada um).

As autorizações no caso dos elementos que moram no lar é dada pela instituição.

### **Permanência na sala Amizade (CAO I) e na instituição (CASCI)**

AL. (pais divorciados e história clínica da Mãe complicada; esteve a morar com o Pai mas teve que ir morar para o lar residencial), G. (veio adulto para a instituição), JP. (esteve na creche e na educação especial; está na sala desde Maio porque abriu uma vaga), M. (estava em casa mas foi retirada da família já adulta) vivem no lar residencial da instituição, F. (está no CASCI desde os 4 anos), N. e V. frequentam a sala durante o dia, P. vai a casa aos fins-de-semana.

## ANEXO C – GLOSSÁRIO DE TERMOS MÉDICOS<sup>27</sup>

### A

**Afasia:** alteração ou perda da capacidade de falar ou de compreender a linguagem falada ou escrita. Deve-se a lesão cerebral, sem alteração dos órgãos da fonação.

**Apraxia:** incapacidade de executar movimentos voluntários coordenados, apesar de se conservarem as funções musculares e sensoriais

**Autismo:** perda do contacto com o mundo exterior por ensimesmamento, uma forma de pensar desligada da realidade e predominância da vida interior.

**Autismo infantil:** anomalia congénita do desenvolvimento que se manifesta quase sempre nos primeiros meses de vida. As respostas aos estímulos auditivos e por vezes aos estímulos visuais são anormais e existem habitualmente graves dificuldades de compreensão da linguagem falada. A fala está atrasada e, se se desenvolve, caracteriza-se por *ecolalia*, pela inversão dos pronomes, pela imaturidade da estrutura gramatical e pela incapacidade de empregar termos abstratos. O nível da inteligência varia do atraso profundo ao normal ou acima deste.

### C

**Convulsão:** designa as contrações musculares intermitentes e repetidas, interrompidas por intervalos de relaxamento muscular.

### D

**Deficiência:** insuficiência do desenvolvimento ou do funcionamento de um órgão, de um sistema, ou do organismo na sua totalidade.

**Degenerescência:** modificação patológica da estrutura de uma célula, tecido ou órgão, com perda dos seus caracteres distintivos e das suas funções habituais. (adj.: degenerativo)

**Disartria:** dificuldade da fala devida a perturbações motoras dos órgãos de fonação.

**Dopamina:** mediador químico sintetizado por certas células nervosas, presente nos sistemas nervosos central e periférico.

### E

**Ecolalia:** repetição automática, em eco, de palavras ou de sons ouvidos.

**Endorfina:** cada um dos opiópeptídeos isolados do cérebro dos mamíferos, dotados de atividade analgésica análoga à da morfina. A quantidade de endorfinas aumenta no cérebro em numerosas circunstâncias fisiológicas e psicológicas, permitindo lutar contra a dor, stress, etc.

---

<sup>27</sup> Toda a informação neste glossário foi transcrita de: Manuila, L., Manuila, A., Lewalle, P. & Nicoulin (2004). *Dicionário Médico* (3.ª edição). Lisboa: Climepsi Editores.

**Epilepsia:** doença neurológica crónica caracterizada pela repetição mais ou menos frequente de crises chamadas epiléticas, de formas clínicas variáveis (nomeadamente crises convulsivas, parciais ou generalizadas).

**Esofagite:** inflamação do esófago.

**Espasmódico:** que se caracteriza por espasmos; relativo aos espasmos (Sin. de espástico)

**Espasticidade:** hipertonia acentuada dos músculos do esqueleto com rigidez e exagero dos reflexos osteotendinosos.

## **F**

**Fonação:** conjunto dos fenómenos voluntários que produzem a voz e a palavra.

## **H**

**Hipotonia:** diminuição do tônus muscular.

**Hipertonía:** aumento anormal do tônus muscular.

## **I**

**Incontinência:** incapacidade de controlar voluntariamente a emissão da urina ou das fezes.

## **M**

**Macrocefalia:** aumento patológico do volume da cabeça.

**Microcefalia:** pequenez anormal da cabeça.

**Motricidade:** função que assegura os movimentos do corpo, ditados pelo aparelho neuromuscular, quer se trate de movimentos voluntários, quer de movimentos reflexos ou automáticos.

## **O**

**Oxitocina:** hormona do lobo posterior da hipófise, produzida pelos núcleos nervosos paraventriculares.

## **P**

**Paralisia cerebral (PC):** conjunto das manifestações neurológicas devidas a lesões cerebrais congénitas (anomalia do desenvolvimento durante o primeiro trimestre da gravidez) ou adquiridas (ocasionadas por um parto difícil ou por traumatismos acidentais durante os primeiros meses de vida). São nomeadamente as seguintes: paralisias espásticas com localizações diversas, descoordenação dos movimentos, movimentos involuntários lentos e ondulantes, a que podem acrescentar-se o atraso do desenvolvimento mental e perturbações sensoriais (défice visual e auditivo).

**Paresia:** paralisia ligeira ou incompleta, que se traduz por diminuição da força muscular.

**Paroxístico:** que apresenta ou se manifesta por paroxismos.

**Paroxismo:** período de uma doença ou de uma perturbação durante o qual os sintomas são mais agudos.

**Popipéptido:** qualquer composto orgânico constituído pela condensação de mais de quatro aminoácidos.

## Q

**Quadriparesia:** paresia dos quatro membros.

**Quadriplegia:** paralisia dos quatro membros. Sin. de tetraplegia.

## R

**Reflexo osteotendinoso:** contração reflexa de um músculo ou de um grupo muscular desencadeada pela percussão do respectivo tendão.

**Reumatismal:** relativo a qualquer forma de reumatismo, nomeadamente ao reumatismo articular agudo.

**Reumatismo:** termo vago relativo a um grupo de afeções, agudas ou crónicas, com origens diversas e muitas vezes desconhecidas, geralmente dolorosas, acompanhadas por tumefacção das partes moles e que atinge essencialmente as articulações.

**Reumatologia:** parte da medicina que trata das doenças reumáticas. Adj.: reumatológico.

**Riso sardónico:** esgar que lembra o riso, provocado pela contratura espasmódica dos músculos da face, especialmente o músculo canino.

## S

**Sistema Nervoso:** conjunto das estruturas ou tecidos nervosos do organismo: sistema nervoso central, sistema nervoso autónomo, gânglios nervosos e nervos periféricos.

## T

**Tonicidade:** tônus muscular; estado de tensão da parede de um órgão oco, devido à sua musculatura. Sin. de tônus muscular.

**Tónico:** relativo ao tônus muscular; diz-se de uma contração muscular prolongada, das convulsões que provocam um estado de rigidez ou de uma contratura mantida.

**Tônus muscular:** estado de tensão, ligeira mas permanente, que existe normalmente ao nível dos músculos. Desaparece quando o músculo é privado da sua inervação.

**Tremor:** sucessão de oscilações rítmicas involuntárias que agitam uma parte do corpo ou o corpo inteiro. Estas oscilações podem ser passageiras ou permanentes, discretas ou acentuadas, rápidas ou lentas.



## **ANEXO D – ESCALAS DE AVALIAÇÃO PREENCHIDAS**

- 1. AL**
- 2. F**
- 3. M**
- 4. P**
- 5. G**
- 6. JP**
- 7. N**
- 8. V**

## 1. Preenchimento da Escala de Avaliação da AL. (I)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>AL.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	5Nov	26Nov	7Jan
<b>Nº das sessões</b>	1	4	7

1	Motricidade Global	Sessão 1	Sessão 4	Sessão 7
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	4	4	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	0	0	1
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	3	4	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	2	3	3
2	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	1	1	2
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	1	1	2
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	0	0	0
2.6.	Toca tambor com mão	0	0	2
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
3	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	4	4	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	4	4	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	3	3	4
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	3	4	4
4	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	4	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	3	3	4
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	3	3	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	0	0	2
5	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	0	2	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	N	N	N
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	0	0	2
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	N	N	N
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
6	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	1	2	3
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	0	0	2
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	3	3	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	2	3	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	2	2	3
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	2	3	4

<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	3	4
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	0	0	2
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	3	4	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	3	3	4
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	4	4	4
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	3	4	4
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	2	3	4
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	4	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	4	4	4
7.10	Permanece estável quando limites são estabelecidos	4	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	4	4	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	4	4	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	4	4	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	4	4	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	3	3	4
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	0	0	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	1	2	3
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	0	0	2
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	4	4	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	0	0	0
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	4	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	3	4	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	2	2	4
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	0	0	1
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	0	0	2
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	0	0
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	0	0
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	3	4	4
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	0	0	0
9.10.	Cumprindo indicações musicais simples	0	1	2
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	3	3	3
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tónus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	N
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	1	3	3

9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

#### Preenchimento da Escala de Avaliação da AL. (II)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>AL.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	4Fev	25Fev	8Abril
<b>Nº das sessões</b>	1	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 8</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	4	4	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	2	2	2
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	4	4	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	3	3	4
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	2	2	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	2	2	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	N	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	2	2	2
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	3	3	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	4	4	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	3	3	4
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	4	3	3

3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	3	3	3
3.6.	Segue estímulos visuais	3	3	3
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção da televisão	3	4	3
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	4	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	4	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	3	4	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	2	2
4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados	2	3	4
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	4	3	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	2	1	2
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	2	2	2
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	N	N	N
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	3	4	4
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	2	3	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	2	2	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	3	3	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	3	2	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	3	3	3
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	1	2	1
6.8.	Olha na direção de imagens, quando mostradas	3	3	3
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	1	1	1
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	2	1	1
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	4	4
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	2	2	3
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	4	4	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	4	4	4
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	4	4	4
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	4	4	4
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	4	4	4
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	4	4	4
7.9.	Estados emocionais fluem apropriadamente	4	4	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	4	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	4	4	4

8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	4	4	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	4	4	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	3	3	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	4	3	4
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	2	2	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	2	2	3
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	4	4	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	2	2	2
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	4	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	4	4	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	3	3	3
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	1	2	3
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	2	2	3
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	1	2	2
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	1	2	2
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	3	4	4
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	2	2	2
9.10.	Cumprir indicações musicais simples	2	2	2
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	2	2	3
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	1	1
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	1	1	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	N
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	4	4	4
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	2	2	3
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

## Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
4	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
3	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
2	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
1	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
0	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
N	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/Não aplicável	Não foi possível medir/Não aplicável

## 2. Preenchimento da Escala de Avaliação do F. (I)

Nome do cliente do CAO1	F.		
Data dos momentos de avaliação	5Nov	26Nov	7Jan
Nº das sessões	1	4	7

1	Motricidade Global	Sessão 1	Sessão 4	Sessão 7
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	0	2	3
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	3	3	3
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	0	2	3
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	0	0	1
2	Motricidade Fina			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	4	4	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	0	0	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	0	0	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	3	4	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	2	2	N
2.6.	Toca tambor com mão	1	0	N
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	0
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	4
3	Sensorial			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	0	1	3
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	1	2	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	1	1	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	1	2	3
4	Comunicação Recetiva			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	1	2	2
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a actividade	2	2	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma acção	1	2	2
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	1	1	2
5	Comunicação Expressiva			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	0	1	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	0	0	2
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	0	0	2

5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	0	0	0
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	1	0	2
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	1	1	3
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	1	1	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	0	2	2
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	0	1	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	0	1	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	1	1	2
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	1	2	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	3	3	3
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	0	2	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	0	1	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	2	3	3
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	1	1	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	N	N	N
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	0	2	3
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	0	1	3
7.10	Permanece estável quando limites são estabelecidos	1	2	3
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	0	2	3
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	0	0	2
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	0	0	2
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	0	0	2
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	0	1	3
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	0	0	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	3	3	N
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	0	2	3
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	0	0	2
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	1	2	3
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	0	2	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	0	0	2
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	3	3	4 (piano)
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	1	2	2
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	1	3 (piano)
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	3	4	N
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	0	0	0



9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	0	0	2
9.10.	Cumprir indicações musicais simples	1	1	2
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	0
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	1	2	3
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	2
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	2
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	1	3
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	N
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	2	1	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	2	1	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	2	1	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	2	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	1	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

#### Preenchimento da Escala de Avaliação do F. (II)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>F.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	11Fev	25Fev	8Abril
<b>Nº das sessões</b>	2	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 2</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 8</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	3	3	3
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	3	4	4
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o	2	4	4

	tónus muscular/espasticidade)			
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	1	1	2
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	4	4	4
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	0	0	0
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	0	2	2
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	4	4	4
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	N	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	0	0	2
2.7.	Toca piano com mão aberta	0	0	0
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	3	3	4
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	2	2	2
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	2	3	3
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	3	2
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	2	3	3
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	1	3	3
3.6.	Segue estímulos visuais	N	2	2
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção da televisão	N	2	3
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	2	3	3
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a actividade	2	3	3
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	2	2	2
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	2	2
4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados	2	3	3
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	0	1	2
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	0	1	0
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	0	1	2
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	0	0	0
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	0	2	2
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	0	0	0
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	2	2	2
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	2	2	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	2	2	3
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	2	2	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	1	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	2	2	2
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	3	3	3
6.8.	Olha na direção de imagens, quando nomeadas	N	2	3
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	0	1	1
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	N	1	2
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			

7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	1	2	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	3	3	4
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	1	2	3
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	0	2	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	4	4	4
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	1	1	2
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	2	3	3
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	3	3
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	3	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	2	3	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	2	2	2
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	0	0	1
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	0	0	0
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	0	1	1
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	1	1	2
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	0	2	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	2	2
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	4	4	4
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	2	2	3
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	0	2	2
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	3	3	3
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	2	3
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	0	0	2
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	3	3	4
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	1	0	2
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	1	1	2
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	3	3	4
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	0	1	1
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	0	1	1
9.10.	Cumprir indicações musicais simples	1	1	2
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	0
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	2	2	3
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	1	1	2
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	2	1	3
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	0	0	0
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	0	0	0
9.18.	Diminui o tónus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	2

9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	2	2
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	N	2	1
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	1	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	1	1	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

### 3. Preenchimento da Escala de Avaliação da M. (I)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>M.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	5Nov	26Nov	7Jan
<b>Nº das sessões</b>	1	4	7

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 7</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	2	3	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	2	2	2
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	2	3	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	3	4	4
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	3	3	3
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	0	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	0	0	0
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	1	0	0
2.6.	Toca tambor com mão	0	1	2
2.7.	Toca piano com mão aberta	1	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			

3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	2	3	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	1	2	3
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	1	2	4
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	2	3	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	2	3	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	1	3	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	0	1	2
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	1	2	4
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	1	1	3
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	1	2	4
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	N	N	N
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	1	3	3
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	1	3	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	1	2	3
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	1	3	4
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	2	3
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	2	3	3
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	2	3	4
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	1	2	2
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	2	4	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	2	3	4
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	2	4	4
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	N	N	N
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	4	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	3	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	3	3	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	2	4	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	2	4	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	2	3	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	1	3	4
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	2	2	4
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	N	N

8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	2	2	2
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	1	2	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	0	2	4
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	2	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	4	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	1	3	4
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	1	2	2
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	0	1	1
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	1	0
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	0	0
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	2	4	4
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	0	3	4
9.10.	Cumprindo indicações musicais simples	0	1	1
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	1	3	3
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	1	2	2
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	1	2
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	2	1
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	N
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	1	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	1	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	1	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	1	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

## Preenchimento da Escala de Avaliação da M. (II)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>M.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	4Fev	25Fev	8Abril
<b>Nº das sessões</b>	1	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 8</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	4	3	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	2	2	3
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	4	4	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	4	4	4
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	3	3	3
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	2	2	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	N	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	2	0	3
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	3	3	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direcção	4	4	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	3	3	4
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	3	3	3
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	3	3	3
3.6.	Segue estímulos visuais	3	3	4
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direcção da televisão	3	3	3
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	4	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	3	4	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	2	2
4.5.	Olha na direcção dos instrumentos, quando nomeados	2	3	4
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	4	2	4
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	3	3	3
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interacção com a investigadora	3	3	4
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	N	N	N
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	3	4	4
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	3	3	4

6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	2	3	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	3	3	4
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	2	2	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	3	3	3
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	0	0	1
6.8.	Olha na direção de imagens, quando mostradas	3	3	4
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	1	1	1
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	2	1	2
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	3	4
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	2	0	3
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	4	4	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	4	4	4
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	4	4	4
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	4	4	4
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	4	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	4	3	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	4	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	3	3	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	4	4	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	4	4	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	3	4	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	3	3	4
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	4	3	4
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	2	0	3
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	4	2	3
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	4	2	3
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	4	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	4	4	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	3	4	4
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	1	0	3
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	1	0	3
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	0	3
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	0	3
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	4	4	4
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	3	3	3
9.10.	Cumprir indicações musicais simples	1	0	2



9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	2	2	2
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	2	2	2
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	2	2	2
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	0	0	0
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	N
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	2	3	3
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	1	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

#### 4. Preenchimento da Escala de Avaliação do P. (I)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>P.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	5Nov	26Nov	7Jan
<b>Nº das sessões</b>	1	4	7

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 7</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	0	1	2
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	0	1	1
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o	0	2	2

	tónus muscular/espasticidade)			
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	0	0	0
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	N	3	2
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	0	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	0	0	0
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	0	0	N
2.6.	Toca tambor com mão	0	0	1
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	0	2	3
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	0	1	2
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	0	2	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	0	1	2
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	1	2	3
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a atividade	0	0	3
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	1	1	2
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	0	1	1
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	2	3	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	2	3	3
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	2	3	3
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	2	2	3
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	2	2	2
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	2	3	3
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	0	1	2
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	0	1	2
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	0	1	2
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	1	2	2
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	0	0	1
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	0	1	2
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	3	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	0	1	0
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	2	3	3
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	2	2	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	2	3	3
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	2	3	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	0	1	1
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre	2	2	3

	atividades			
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	2	2	3
7.10	Permanece estável quando limites são estabelecidos	1	1	3
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	1	2	2
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	2	2	3
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	0	1	1
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	0	0	1
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	1	2	3
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	1	2	3
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	2	2
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	0	1	1
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	0	2	3
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	1	2	2
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	2	3	3
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	3	3
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	0	2	2
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	0	0	0
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	0	0	0
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	0	0
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	0	0
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	0	0	0
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	2	3	3
9.10.	Cumprindo indicações musicais simples	0	1	1
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	0
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	2	3	3
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	2	2	3
9.18.	Diminui o tónus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	N
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	1	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	1	1	1
10.3.	Não estabelece contacto visual	2	1	1
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	2	1	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	2	2	1

### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autônoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autônoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/Não aplicável	Não foi possível medir/Não aplicável

### Preenchimento da Escala de Avaliação do P. (II)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>P.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	11Fev	25Fev	8Abril
<b>Nº das sessões</b>	2	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 7</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	2	3	3
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	0	0	0
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	2	2	2
1.4.	Os movimentos corporais autônomos são consistentes com os estímulos musicais	1	1	2
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	N	N	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	0	0	0
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	0	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	0	0	0
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	1	2	1
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	2	3	2
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	2	2
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	2	2	2
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	0	0	2
3.6.	Segue estímulos visuais	N	2	2
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção da televisão	N	2	3
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	2	3	3
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	2	3	3
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	2	2	2
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	0	0	2

4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados	0	1	1
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	1	2	2
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	2	3	3
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	2	2	3
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	1	3	3
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	2	2	2
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	2	2	2
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	1	2	2
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	0	2	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	1	1	2
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	1	2	2
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	1	1
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	1	2	2
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	0	0	1
6.8.	Olha na direção de imagens, quando nomeadas	N	2	3
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	0	1	0
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	N	0	0
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	1	2	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	0	0	0
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	2	2	2
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	2	2	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	4	4	4
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	2	2	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	3	2	3
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	3	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	4	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	3	3	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	0	1	0
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	2	2	2
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	0	0	1
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	0	1	0
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	1	1	2
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	2	2	3
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	2	2
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	0	0	0
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	2	2	2

8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	2	2	3
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	3	3	3
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	2	2
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	0	1	1
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	0	0	0
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	0	0	0
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	0	0
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	0	0
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	0	0	0
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	2	3	3
9.10.	Cumpre indicações musicais simples	2	0	2
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	0
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interacção com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	2	3	3
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	2	2	2
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	2
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	2	3
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	N	1	1
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	1	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	1	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	1	1	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

## 5. Preenchimento da Escala de Avaliação do G. (I)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>G.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	5Nov	26Nov	7Jan
<b>Nº das sessões</b>	1	4	7

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 7</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	2	3	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	0	0	1
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	2	3	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	1	3	3
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	N	N	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	2	N	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	1	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	0	2	2
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	1	3	3
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	1	3	3
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	1	3	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	2	3	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	2	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	1	2	3
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	0	2	2
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	0	2	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	0	2	2
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	0	2	2
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	0	0	0
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	0	3	3
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	0	0	0
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	1	2	3
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	0	2	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	1	3	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	1	3	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	2	2

6.6.	Associa a instrução verbal à actividade	2	2	3
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	2	3	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	1	2	3
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	2	3	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	1	3	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	0	2	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	1	2	3
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	4	4
7.10	Permanece estável quando limites são estabelecidos	3	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	2	2	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	1	3	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	1	3	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	1	3	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	1	3	3
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	0	2	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	0	0	1
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	2	3	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	0	2	2
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	2	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	3	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	1	3	3
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	0	1	2 (tambor)
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	1	2	2 (tambor)
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	0	0
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	N	N
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música *movimentos voluntários dos membros superiores	0	2	3*
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	0	2	3
9.10.	Cumprе indicações musicais simples	0	2	2
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música *movimentos voluntários dos membros superiores	1	2	3*
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0



9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	0	0	0
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	0	0	0
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	1	3	4
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	1	3	3
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	1	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/Não aplicável	Não foi possível medir/Não aplicável

#### Preenchimento da Escala de Avaliação do G. (II)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>G.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	4Fev	25Fev	8Abril
<b>Nº das sessões</b>	1	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 8</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	2	2	3
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	0	N	N
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	2	3	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	2	2	2
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	N	N	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	2	N	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	N	N	N

2.6.	Toca tambor com mão	0	N	N
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	2	2	2
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	2	2	3
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	2	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	2	2	3
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	N	1	1
3.6.	Segue estímulos visuais	4	4	4
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção da televisão	4	4	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	2	2	3
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	1	2	3
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	0	N	N
4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados	3	N	N
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	1	1	2
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	1	1	1
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	2	0	1
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	0	0	0
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	2	2	2
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	1	0	0
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	2	2	3
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	1	1	2
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	2	2	2
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	2	2	2
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	1	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	1	2	2
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	N	N	N
6.8.	Olha na direção de imagens, quando nomeadas	4	4	4
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	0	0	0
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	4 (imagens)	4 (imagens)	4 (imagens)
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	2	2	2
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	1	N	2 (piano)
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	2	2	3
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	2	2	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	1	1	1

7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	2	2	3
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	3	4
7.10	Permanece estável quando limites são estabelecidos	3	3	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	1	2	2
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	0	2	2
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	0	1	2
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	0	1	2
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	1	1	2
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	0	0	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	0	N	N
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	1	1	2
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	1	0	1
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	3	2	3
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	2	2
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	0	1	1
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	0	N	N
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	1	N	N
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	N	N
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	N	N
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	2	3	3
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	2	2	2
9.10.	Cumprindo indicações musicais simples	0	N	N
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	1	1	1
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	0	0	0
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	0	0	0
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	3	3	3
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	3
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	2	N
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	N	0	1
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			

10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	1	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	1	1	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/Não aplicável	Não foi possível medir/Não aplicável

#### 6. Preenchimento da Escala de Avaliação do JP. (I)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>JP.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	5Nov	26Nov	7Jan
<b>Nº das sessões</b>	1	4	7

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 7</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	4	4	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	3	3	4
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	4	4	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais *trabalho com tambor	0	1*	2*
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	1	N	1
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	0	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	3	3	4
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	2	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	2	3	3
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	3	4	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	4	4	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	3	3	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	3	4	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	4	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N

4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	3	4	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	3	3
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	3	4	4
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	3	4	4
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	4	4	4
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	0	0	0
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	3	3	4
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	2	4	4
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	3	4	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	2	3	4
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	2	3
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	3	3	4
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	4	4
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	3	3	4
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	4	4	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	3	3	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	4	4	4
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	4	4	4
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	4	4
7.9.	Estados emocionais fluem apropriadamente	4	4	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	4	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	4	4	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	4	4	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	4	4	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	4	4	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	3	4	4
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	4	4	4
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	3	4	4
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	3	4	4
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	3	4	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	2	4	4
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	4	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	4	4	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao	3	3	4

	piano			
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	2	3	3
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	2	3	4
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	1	2	3
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	1	0	2
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	0	0	2
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	1	2	3
9.10.	Cumprindo indicações musicais simples	1	3	3
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	0
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	4	4
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	3	4	4
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	3	3	4
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz "birras" ou "amuos")	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/Não aplicável	Não foi possível medir/Não aplicável

#### Preenchimento da Escala de Avaliação do JP. (II)

Nome do cliente do CAO1	JP.		
Data dos momentos de avaliação	4Fev	25Fev	8Abril
Nº das sessões	1	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 8</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	4	4	3
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	3	N	N
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	4	4	4
1.4.	Os movimentos corporais autônomos são consistentes com os estímulos musicais	2	1	1
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	2	N	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	0	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	3	N	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	N	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	3	N	N
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	3	3	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	4	3	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	2	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	4	4	3
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	1	0	1
3.6.	Segue estímulos visuais	4	4	4
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção da televisão	3	4	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	4	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	3	4	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	N	N
4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados	4	N	N
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	3	2	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	4	2	3
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	3	4	4
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	0	0	0
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	4	4	4
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	3	3	4
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	4	4	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	3	3	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	2	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	4	3	4
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	N	N	N

6.8.	Olha na direção de imagens, quando nomeadas	4	4	4
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	0	0	0
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	3 (imagens)	3 (imagens)	3 (imagens)
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	3	4
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	3	N	3 (piano)
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	4	4	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	3	4	4
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	4	4	4
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	4	4	4
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	4	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	4	4	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	4	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	4	4	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	4	4	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	4	4	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	4	4	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	3	3	3
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	4	3	4
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	4	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	4	N	N
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	4	4	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	3	2	3
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	4	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	4	4	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	3	3	3
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	3	N	N
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	3	N	N
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	2	N	N
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	2	N	N
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	1	1	0
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	3	2	2
9.10.	Cumprindo indicações musicais simples	2	N	N
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	0
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	2	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0



9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	0
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	0
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	3	4	4
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	4	4	4
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	3	4	4
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	N	1	2
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/Não aplicável	Não foi possível medir/Não aplicável

### 7. Preenchimento da Escala de Avaliação do N. (I)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>N.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	5Nov	26Nov	7Jan
<b>Nº das sessões</b>	1	4	7

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 7</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	2	3	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	0	0	1
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	1	3	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	0	2	2
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	N	N	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N

2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	1	N	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	0	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	0	2	2
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	2	3	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	2	4	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	3	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	1	3	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	2	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	2	2	3
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	0	2	2
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	0	1	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	0	2	2
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	0	2	3
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	N	N	N
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	2	2	3
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	0	2	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	2	3	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	1	3	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	2	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	1	2	3
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	2	3	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	0	2	3
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	2	3	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	2	3	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	1	3	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	1	2	2
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	4	4
7.10	Permanece estável quando limites são estabelecidos	3	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	2	3	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	1	3	4

8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	2	3	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	1	3	4
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	2	3	4
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	0	2	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	N	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	0	0	2
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	2	4	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	1	3	4
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	3	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	3	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	2	3	4
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	0	0	1
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	0	2	2
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	0	0
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	N	N	N
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	0	1	1
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	0	1	2
9.10.	Cumprir indicações musicais simples	0	2	2
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	0
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tónus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	1	3	3
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	1	3	3
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	0	3	3
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	1	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	1	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes;	-

	de forma voluntária e autónoma	
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

### Preenchimento da Escala de Avaliação do N. (II)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>N.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	4Fev	25Fev	8Abril
<b>Nº das sessões</b>	1	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 8</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	3	3	3
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	1	N	N
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	2	3	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	1	1	2
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	N	N	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	N	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	3	N	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	N	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	2	N	N
2.7.	Toca piano com mão aberta	N	N	N
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	N	N	N
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	2	3	4
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	3	3	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	2	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	2	2	3
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	1	1	2
3.6.	Segue estímulos visuais	3	3	4
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção da televisão	3	3	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	2	3	3
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	2	3	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	N	N
4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados	3	N	N
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	1	2	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	2	2	2

5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	2	2	3
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	0	0	0
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	2	2	4
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	2	2	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	3	3	3
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	2	3	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	2	2	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	2	3	3
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	N	N	N
6.8.	Olha na direção de imagens, quando nomeadas	4	4	4
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	0	1	1
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	3 (imagens)	3 (imagens)	3 (imagens)
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	3	4
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	2	N	2 (piano)
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	3	3	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	3	3	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	2	2	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	3	3	3
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	4	4
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	3	4
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	4	4	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	2	3	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	3	3	3
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	2	3	4
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	2	2	3
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	2	3	4
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	2	3	3
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	3	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	1	N	N
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	3	4	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	3	3	3
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	3	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	2	3	4

9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	2	3	4
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	0	N	N
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	1	N	N
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	0	N	N
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	N	N
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	1	1	1
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	2	2	3
9.10.	Cumprir indicações musicais simples	0	N	N
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	0	0	1
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	0	0	0
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	0	0
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	0	0	0
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	0	0	0
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	0
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	2	3	3
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	N	N	N
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	3	3	4
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	3	3	3
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	N	2	3
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	1	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	0	0
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/Não aplicável	Não foi possível medir/Não aplicável

## 8. Preenchimento da Escala de Avaliação da V. (I)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>V.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	5Nov	26Nov	7Jan
<b>Nº das sessões</b>	1	4	7

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 7</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	3	4	4
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão (*piano **piano+tambor)	3*	4*	4**
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	N	3	3
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais	1	2	2
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	N	N	3
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	0	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	N	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	N	N	3
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	0	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	0	N	3
2.7.	Toca piano com mão aberta	4	4	4
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	0	0	0
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			
3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	2	3	3
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	2	3	3
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	3	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	2	3	4
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	3	4	4
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “para”) interrompendo momentaneamente a atividade	N	1	2
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	2	3	3
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	3	3
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	1	2	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	1	2	2
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	1	1	2
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	N	N	N
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	N	N	N
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	2	3	3
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som – piano)	3	4	4
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	3	4	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	2	3	3
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	1	2	2
6.6.	Associa a instrução verbal à atividade	2	3	4

<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	3	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	0(tambor) 4(piano)	2(tambor)	3
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	3	3	4
7.4.	Apresenta reações adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	2	2	2
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	2	3	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	3	3	3
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	3	3
7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	3	3
7.10.	Permanece estável quando limites são estabelecidos	3	3	3
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	3	3	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	2	3	4
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	2	2	3
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	2	2	3
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	2	3	3
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	2	3	3
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	2	2	3
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	0	0	2
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	3	3	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	1	1	2
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	3	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	3	3	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	1	1	3
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	4 (piano)	4 (piano)	4 (piano)
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	2 (piano)	2 (piano)	3 (piano)
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	3 (piano)	4 (piano)	4 (piano)
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	0	N	2
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	2	2	2
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	2	2	2
9.10.	Cumprimentos indicações musicais simples	2	2	3
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	1	1	1
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	3	4 (piano)	4 (piano)
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	1	1	1
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	2	2	2
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	3 (piano)	3 (piano)	4 (piano)
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tônus muscular/espasticidade durante o momento da	N	N	N



	sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)			
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	2	3	3
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	0	1	1
10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0

### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

### Preenchimento da Escala de Avaliação da V. (II)

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	<b>V.</b>		
<b>Data dos momentos de avaliação</b>	4Fev	25Fev	8Abril
<b>Nº das sessões</b>	1	4	8

<b>1</b>	<b>Motricidade Global</b>	<b>Sessão 1</b>	<b>Sessão 4</b>	<b>Sessão 8</b>
1.1.	Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais	3	3	3
1.2.	Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão	3	4 (piano)	4 (piano)
1.3.	Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tônus muscular/espasticidade)	2	3	4
1.4.	Os movimentos corporais autónomos são consistentes com os estímulos musicais: só no que diz respeito ao piano – sempre que páro de tocar, toca ela e, se estou a tocar, ela não toca.	3	3	4
<b>2</b>	<b>Motricidade Fina</b>			
2.1.	Utiliza pinça fina para apanhar o instrumento	2	N	N
2.2.	Larga deliberadamente um instrumento para alcançar outro	2	N	N
2.3.	Transfere objetos/instrumentos de uma mão para a outra	1	N	N
2.4.	Segura o instrumento na mão por alguns segundos (ou permite que o posicionem no seu corpo)	3	N	N
2.5.	Toca tambor com baqueta quando apresentada	N	N	N
2.6.	Toca tambor com mão	1	N	N
2.7.	Toca piano com mão aberta	4	4	4
2.8.	Toca piano com um dedo de cada vez	0	0	1
<b>3</b>	<b>Sensorial</b>			

3.1.	Reage a estímulos sonoros, alterando a expressão facial	2	3	3
3.2.	Procura a fonte sonora, virando o olhar/voltando-se na sua direção	3	3	4
3.3.	Reage de forma diferenciada a sons diferentes	2	2	3
3.4.	Demora o olhar no instrumento ou pessoa por alguns segundos	3	3	3
3.5.	Reage a grandes mudanças no andamento, altura (frequência) ou dinâmica da canção ou obra musical	2	2	2
3.6.	Segue estímulos visuais	2	3	3
3.7.	Procura o estímulo visual, virando o olhar/voltando-se na direção da televisão	2	2	3
<b>4</b>	<b>Comunicação Recetiva</b>			
4.1.	Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome	3	3	3
4.2.	Reage a palavras inibitórias (e.g. “não” ou “pára”) interrompendo momentaneamente a atividade	3	N	N
4.3.	Segue instrução verbal envolvendo uma ação	2	2	4
4.4.	Segue indicações musicais simples (e.g. “toca”)	2	3	4 (piano)
4.5.	Olha na direção dos instrumentos, quando nomeados	3	3 (piano)	4 (piano)
<b>5</b>	<b>Comunicação Expressiva</b>			
5.1.	Demonstra intenção comunicativa (e.g. puxa a investigadora, faz sons guturais para solicitar atenção, bate na cadeira, etc)	3	3	3
5.2.	Faz sons guturais enquanto a investigadora canta	1	0	1
5.3.	Faz sons vocais em resposta à interação com a investigadora	2	2	2
5.4.	Apresenta vocalizações (sons guturais) do tipo imitativo	N	N	N
5.5.	Apresenta vocalizações (sons guturais) inconsistentes (em jargão ou linguagem idiossincrática) e/ou irregulares	1	N	1
5.6.	Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	N	N	N
<b>6</b>	<b>Cognição</b>			
6.1.	Cumprir instruções simples	2	3	4
6.2.	Apresenta noção de causa-efeito (e.g. bater um instrumento para produzir um som)	3	3	3
6.3.	Olha na direção de pessoas/instrumentos, quando nomeados	3	4	4
6.4.	Mantém a atenção pelo período de tempo necessário (manutenção da atenção)	2	2	2
6.5.	Consegue mudar o foco de um estímulo para outro (mudança de atenção)	2	2	3
6.6.	Associa a instrução verbal à actividade	3	3	3
6.7.	Procura por instrumento escondido ou “deixado de lado”	N	N	N
6.8.	Olha na direção de imagens, quando nomeadas	3	N	3
6.9.	Consegue concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo (divisão da atenção)	1	1	1
6.10.	Demonstra preferência entre duas opções concretas apresentadas (instrumentos ou imagens), tocando ou demorando o olhar	2	2	2
<b>7</b>	<b>Emocional</b>			
7.1.	Demonstra reações diferenciadas (sorrisos, esgares, gemidos, “amuos”, etc)	3	3	3
7.2.	Demonstra interesse pelos instrumentos (mantendo-os na mão e/ou olhando para eles)	3	4 (piano)	4 (piano)
7.3.	Exprime reações positivas durante a sessão de música	3	4	4
7.4.	Apresenta reacções adequadas ao gatilho situacional (e.g. sorri quando é elogiado, “amua” quando é repreendido)	2	3	3
7.5.	Mantém-se sentado durante a realização da sessão	N	N	N
7.6.	Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo	2	2	3
7.7.	Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular)	3	3	4
7.8.	Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades	3	3	4

7.9.	Estados emocionais flutuam apropriadamente	3	3	4
7.10	Permanece estável quando limites são estabelecidos	3	3	4
<b>8</b>	<b>Social</b>			
8.1.	Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual	3	3	4
8.2.	Sorri, em resposta à interação da investigadora	2	2	2
8.3.	Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora	1	2	1
8.4.	Altera a expressão facial, em resposta à expressão da investigadora	2	2	2
8.5.	Altera a expressão facial, em resposta à audição de sons	2	2	2
8.6.	Faz sons guturais, em resposta à atenção	2	2	2
8.7.	Acalma-se, parando de chorar ou diminuindo a agitação psicomotora, em resposta à atenção da investigadora	3	N	N
8.8.	Tenta alcançar um instrumento oferecido	4 (piano)	4 (piano)	4 (piano)
8.9.	Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas (quando a investigadora está a interagir com eles)	3	3	4
8.10.	Faz sons vocais/guturais, em resposta à interação da investigadora com os colegas	3	2	2
<b>9</b>	<b>Musicalidade</b>			
9.1.	É alertado pela música	4	4	4
9.2.	Manifesta prazer/bem-estar com a música	3	3	4
9.3.	Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano	2	2	3
9.4.	Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais	4 (piano)	4 (piano)	4 (piano)
9.5.	Toca instrumento quando solicitado	2	3	3
9.6.	Toca instrumentos espontaneamente	4 (piano)	4 (piano)	4 (piano)
9.7.	Explora o instrumento, mantendo-o nas mãos durante alguns segundos	4 (piano)	4 (piano)	4 (piano)
9.8.	Move-se ritmicamente em resposta à música	2	2	2
9.9.	Faz sons vocais espontaneamente e em resposta à música	2	1	2
9.10.	Cumprindo indicações musicais simples	2	2	3
9.11.	Demonstra movimentos corporais consistentes com o andamento da música	1	2	2
9.12.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no próprio andamento	4	4	3
9.13.	Tateia no instrumento ou num objeto ao seu alcance no andamento da investigadora ou da música	0	2	2
9.14.	Toca padrão rítmico simples após interação com a investigadora	2	2	2
9.15.	Toca padrões rítmicos iniciados por si mesmo	3	3	3
9.16.	Vocalizações (sons guturais) comunicativas na tonalidade da música	N	N	N
9.17.	Faz sons que se assemelham a palavras para completar frase de canção conhecida	N	N	N
9.18.	Diminui o tónus muscular/espasticidade durante o momento da sessão de audição musical passiva (relaxamento muscular)	N	N	N
9.19.	Cessa durante alguns segundos/diminui a frequência de movimentos estereotipados durante o momento da sessão de audição musical passiva	3	3	3
9.20.	Demonstra abrandamento do ritmo respiratório (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.21.	Suspira e/ou respira profundamente (especialmente durante a audição musical passiva)	N	N	N
9.22.	Reage a mudanças ocorridas nas canções, nomeadamente no andamento e/ou na altura	N	1	2
<b>10</b>	<b>Comportamento desajustado</b>			
10.1.	Isola-se ou afasta-se da investigadora	0	0	0
10.2.	Recusa as atividades ou afasta os instrumentos	0	0	0
10.3.	Não estabelece contacto visual	0	0	0
10.4.	É negativista ou desafiante (faz “birras” ou “amuos”)	1	0	0

10.5.	Apresenta comportamentos de agressividade física	0	0	0
-------	--	---	---	---

#### Cotação dos itens

	Cotação das habilidades/tarefas	Cotação dos comportamentos desajustados
<b>4</b>	Realiza sempre a habilidade/tarefa proposta; de forma autónoma e consistente	-
<b>3</b>	Realiza a habilidade/tarefa a maioria das vezes; de forma voluntária e autónoma	-
<b>2</b>	Realiza a tarefa/habilidade por vezes; necessita de ajuda ou reforço	Apresenta o comportamento de forma frequente
<b>1</b>	Inconsistente ou a desenvolver	Apresenta o comportamento ocasionalmente
<b>0</b>	Não demonstrada/realizada	Não apresenta o comportamento
<b>N</b>	Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável	Não foi possível medir/ Não aplicável

## **ANEXO E – QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS<sup>28</sup>**

1. AL
2. F
3. M
4. P
5. G
6. JP
7. N
8. V
9. Momentos X

---

<sup>28</sup> A colaboradora Cristina Leonor preencheu os questionários a lápis pelo que, aquando da digitalização, a qualidade era reduzida não se conseguindo visualizar convenientemente as respostas. Assim, foi tomada a decisão de transcrever para este documento word as respostas de todos os questionários preenchidos.

## 1. QUESTIONÁRIO DA AL. (I)

### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	AL.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

<b>Questão</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>NA</b>	<b>Notas/Observações</b>	<b>Domínio</b>
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.			X				Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.			X				Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.			X				Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.		X					Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.			X				Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)

Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X				Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).	X						Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).			X				Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X				Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
É alertado pela música.			X				Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.			X				Musicalidade (9.8.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reações à voz, contacto e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Movimentos corporais, reclama a atenção e tenta alcançar o braço da investigadora.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição)		X	Não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais.

quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)			
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)	X		
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição dos movimentos estereotipados.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)	X		Não aplicável.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Na parte da interação com a investigadora.
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	Não sei precisar.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	Porque é uma mais valia para o bem estar emocional, estimulação e parte cognitiva dos clientes.

### QUESTIONÁRIO DA AL. (II)

<b>Nome da colaboradora</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Nome do cliente do CAO1</b>	AL.
<b>Data da avaliação</b>	Abril de 2015

#### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.



**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.				X			Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.				X			Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)				X			Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.				X			Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X				Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)		X					Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).				X			Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.							Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).			X				Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão				X			Social (8.3.)

facial da investigadora.							
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano			X				Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais				X			Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular, sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar, movimentos corporais, do sorriso.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Quando ajudamos nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	Tambor quando está a tocar com ajuda.
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)		X	Percebe que vai ter sessão de música; forma de tocar nos instrumentos.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição dos movimentos estereotipados e abrandamento do ritmo respiratório.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)			
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)		X	Interação social e no contacto visual.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	No interesse, mostrando-se mais atenta nas sessões.

Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	Sim, é uma estimulação muito benéfica para eles. E desenvolvimento da parte cognitiva.
--	--	---	--

## 2. QUESTIONÁRIO DO F. (I)

### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	F.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.		X					Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.			X				Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.			X				Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.		X					Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.		X					Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.			X				Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.		X					Sensorial (3.2.)

Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.			X				Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.		X					Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).		X					Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.		X					Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).	X						Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.		X					Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.		X					Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre actividades.		X					Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.			X				Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.		X					Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.		X					Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X				Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas actividades dos colegas.		X					Social (8.9.)
É alertado pela música.		X					Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.		X					Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.	X						Musicalidade (9.8.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz.
Demonstra interesse na sessão de música? De	X		

que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)			
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Batendo palmas espontaneamente (às vezes também o faz na sala).
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	Tambor – explora e toca Guizos – explora
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório e respiração mais profunda.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)	X		
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?		X	Mais no final do período (dezembro).
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	Porque é uma mais valia para o bem estar emocional, estimulação e parte cognitiva dos clientes.

### QUESTIONÁRIO DO F. (II)

<b>Nome da colaboradora</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Nome do cliente do CAO1</b>	F.
<b>Data da avaliação</b>	Abril de 2015

#### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.				X		Piano e guizos	Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.			X				Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.				X			Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)			X				Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.			X				Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X				Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.				X			Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).			X				Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).			X				Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando				X			Social (8.1.)

esta se encontra dentro do seu campo visual.							
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.			X				Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.		X					Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.			X				Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano			X				Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais				X		Piano e guizos	Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Movimentos corporais; através do olhar.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Batendo palmas e na cadeira.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	Piano e guizos. Toca, explora, manuseia.
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)		X	Forma de tocar os instrumentos.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição dos movimentos estereotipados; respiração mais profunda.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)		X	Batendo no braço da cadeira, palmas e tocando no piano.
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto		X	Interação social, contacto visual.

visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)			
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	No interesse. Ficou mais participativo.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para a parte de estimulação e relaxamento dos clientes.

### 3. QUESTIONÁRIO DA M. (I)

#### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

#### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	M.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

#### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.				X			Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.				X			Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.				X			Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou			X				Motricidade



permite que o posicionem no seu corpo.							fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).				X			Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.				X			Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).			X				Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).			X				Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
É alertado pela música.				X			Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.				X			Musicalidade (9.8.)

**Tabela 2**

<b>Questão</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Resposta</b>
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Movimentos corporais, sorriso, sons guturais e batendo na cadeira.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais e emitindo sons.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	Toca.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Mais movimentos das mãos/braços.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)		X	
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)		X	Contacto visual.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.			Através do contacto físico da investigadora e na parte musical.
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	Não sei precisar.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?			É uma mais valia para o bem estar emocional, a parte de estimulação e a parte cognitiva dos clientes.

### QUESTIONÁRIO DA M. (II)

<b>Nome da colaboradora</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Nome do cliente do CAO1</b>	M.
<b>Data da avaliação</b>	Abril de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

<b>Questão</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>NA</b>	<b>Notas/Observações</b>	<b>Domínio</b>
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.				X		Tambor e guizos.	Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.			X				Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)				X			Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.				X			Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).				X			Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)		X					Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.				X			Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).				X			Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico				X			Emocional (7.7.)

(relaxamento muscular).							
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano				X			Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais				X			Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Voz, contacto, sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Olhar, movimentos corporais, o sorriso e reclama a atenção.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	O tambor e os guizos, segura e atira para o chão.
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)		X	A forma de tocar nos instrumentos.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Mais movimentos voluntários; respiração mais profunda
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de		X	Batendo na cadeira de rodas.

rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)			
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)		X	Interação social, contacto visual.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Mais interesse. Ficou mais participativa.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para a estimulação e relaxamento do cliente.

#### 4. QUESTIONÁRIO DO P. (I)

##### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

##### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	P.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

##### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.			X				Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.				X			Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.			X				Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente			X				Motricidade

aquando do momento de dança da sessão.							global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.		X					Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.					X		Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.			X				Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X				Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.				X			Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).			X				Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.			X				Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.			X				Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).			X				Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.			X				Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.			X				Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X				Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.		X					Social (8.9.)
É alertado pela música.				X			Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)

Move-se ritmicamente em resposta à música.		X					Musicalidade (9.8.)
--	--	---	--	--	--	--	---------------------

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz e ao contacto.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através de sons guturais.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Emitindo sons.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)	X		
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição dos movimentos estereotipados (puxar a roupa), agressividade (quando empurra as cadeiras dos colegas) e abrandamento do ritmo respiratório.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)		X	Batendo na cadeira e no braço da mesma.
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)		X	Contacto visual e comportamentos estabilizadores.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Na parte da interação com a investigadora.
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	Porque é uma mais valia para o bem estar emocional, estimulação e a parte cognitiva.

### QUESTIONÁRIO DO P. (II)

Nome da colaboradora	Cristina Leonor Ramos
Nome do cliente do CAO1	P.
Data da avaliação	Abril de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

<b>Questão</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>NA</b>	<b>Notas/Observações</b>	<b>Domínio</b>
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.			X			Tambor	Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.			X				Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.		X					Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)				X			Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).				X			Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)				X			Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).			X				Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por				X			Emocional



parte da investigadora.							(7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X				Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.		X					Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano		X					Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais		X					Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Sons guturais, através do sorriso.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Emitindo sons.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)	X		
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)		X	Reconhece as canções
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou		X	Diminuição dos movimentos estereotipados; abrandamento do ritmo respiratório.

suspiros, etc)			
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)		X	No contacto visual e interação social.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Já comunica mais verbalmente, emitindo sons musicais. Parece reconhecer as músicas.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para a parte cognitiva de cada um dos clientes.

## 5. QUESTIONÁRIO DO G. (I)

### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	G.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.			X				Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo			X				Motricidade global (1.2.)

de visão.							
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.			X				Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.			X				Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.			X				Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.			X				Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.			X				Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.			X				Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X				Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).			X			Quando levanta o braço.	Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.			X				Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.			X				Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X				Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)

É alertado pela música.			X				Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.			X				Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.			X				Musicalidade (9.8.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz e ao contacto.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar, movimentos corporais e do sorriso.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)	X		
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Movimentos das mãos, diminuição dos movimentos estereotipados.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)		X	No contacto visual e movimentos estereotipados.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Através de movimentos espontâneos.
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	Não sei precisar.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	Porque é uma mais valia para o bem estar emocional, estimulação e parte cognitiva dos clientes.

## QUESTIONÁRIO DO G. (II)

<b>Nome da colaboradora</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Nome do cliente do CAO1</b>	G.
<b>Data da avaliação</b>	Abril de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

<b>Questão</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>NA</b>	<b>Notas/Observações</b>	<b>Domínio</b>
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.			X				Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.			X				Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.			X				Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.			X				Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)				X			Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X				Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)		X					Comunicação expressiva (5.6.)

Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).			X				Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.			X				Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.			X				Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.			X				Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.			X				Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.			X				Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X				Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.		X					Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.			X				Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano			X				Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais		X					Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar e movimentos corporais.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Não mostrando rejeição quando ajudado nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)	X		
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a	X		

forma de tocar nos instrumentos)			
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição da espasticidade; abrandamento do ritmo respiratório; respiração mais profunda ou suspiros.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)		X	No contacto visual e nos movimentos estereotipados.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Ficou mais tolerante.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para a parte cognitiva e relaxamento do cliente.

## 6. QUESTIONÁRIO DO JP. (I)

### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	JP.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

<b>Questão</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>NA</b>	<b>Notas/Observações</b>	<b>Domínio</b>
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.				X			Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.			X				Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.				X			Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.				X			Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.			X				Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.				X			Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).				X			Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.				X			Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).			X				Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)



Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
É alertado pela música.			X				Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.			X				Musicalidade (9.8.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar, movimentos corporais, com sons guturais e reclama a atenção.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais e emitindo sons.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	Tambor, toca e manuseia.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)		X	O contacto visual.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Chamando a atenção por parte da investigadora para ele.
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	Não sei precisar.
Na sua opinião, as sessões de música		X	É uma mais valia para o bem

contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?			estar emocional, estimulação e parte cognitiva dos clientes.
--	--	--	--

### QUESTIONÁRIO DO JP. (II)

<b>Nome da colaboradora</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Nome do cliente do CAO1</b>	JP.
<b>Data da avaliação</b>	Abril de 2015

#### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.				X		Tambor e guizos	Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.				X			Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)				X			Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.				X			Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).				X			Comunicação expressiva (5.1.)

Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)			X				Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.				X			Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).				X			Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.				X			Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano				X			Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais				X			Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular, sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar, movimentos corporais e reclama a atenção.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Emitindo sons e não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora,		X	Manuseia

manuseia ou através das texturas)			
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)		X	Reconhecer as canções e a forma de tocar os instrumentos.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição da espasticidade, abrandamento do ritmo respiratório e respirações mais profundas ou suspiros.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)		X	Contacto visual, movimentos estereotipados.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Mais participativo.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para a parte cognitiva e relaxamento dos clientes.

## 7. QUESTIONÁRIO DO N. (I)

### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	N.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.			X				Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.		X					Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.			X				Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.		X					Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.			X				Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.			X				Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.			X				Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X				Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).	X						Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.			X				Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.			X				Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento				X			Emocional

adequado durante as transições entre atividades.							(7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X			Permite que o posicionem no corpo.	Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
É alertado pela música.			X				Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.			X				Musicalidade (9.8.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar e sorriso.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)	X		
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição da espasticidade, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares,		X	Contacto visual e movimentos estereotipados.

comportamentos desestabilizadores)			
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	No contacto físico com a investigadora.
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	Não sei precisar.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para o bem estar emocional, na estimulação e parte cognitiva dos clientes.

### QUESTIONÁRIO DO N. (II)

<b>Nome da colaboradora</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Nome do cliente do CAO1</b>	N.
<b>Data da avaliação</b>	Abril de 2015

#### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.			X				Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.				X			Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)				X			Sensorial (3.7.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por				X			Comunicação

parte da investigadora, envolvendo uma ação.						recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).			X			Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)		X				Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.				X		Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).				X		Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X		Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X		Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X		Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X		Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X		Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X		Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X		Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.			X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.				X		Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X		Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano				X		Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais			X			Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar, do sorriso.
Participa na sessão de música? De que forma?		X	Não demonstrando rejeição



(exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)			quando ajudamos nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)	X		
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)		X	Reconhece as canções.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição da espasticidade e dos movimentos estereotipados; abrandamento do ritmo respiratório ou suspiros.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)	X		
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)		X	Contacto visual e interação social.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Mais calmo e mais atento.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para a parte cognitiva, estimulação e relaxamento do cliente.

## 8. QUESTIONÁRIO DA V. (I)

### Parte I. Caracterização da Colaboradora

<b>Nome</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Idade</b>	42 anos
<b>Profissão</b>	Educadora social
<b>Tempo de serviço na instituição</b>	18 anos

### Parte II. Questionário

<b>Nome do cliente do CAO1</b>	V.
<b>Data da avaliação</b>	Janeiro de 2015

### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

<b>Questão</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>NA</b>	<b>Notas/Observações</b>	<b>Domínio</b>
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão.				X			Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Move-se espontaneamente aquando do momento de dança da sessão.			X				Motricidade global
Toca instrumento de percussão (tambor e/ou guizos) com ajuda.			X			O instrumento preferido é o piano.	Motricidade fina
Segura o instrumento sozinho ou permite que o posicionem no seu corpo.				X			Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).				X			Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas.	X						Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Antecipa atividades da sessão (parecendo recordar as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos).				X		Toca no piano.	Cognição
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por				X			Emocional

parte da investigadora.							(7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).			X				Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.				X			Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.			X				Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.			X				Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.			X				Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
É alertado pela música.				X			Musicalidade (9.1.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Move-se ritmicamente em resposta à música.				X			Musicalidade (9.8.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular e sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)		X	Através do olhar, movimentos corporais e sorrisos.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	Toca e explora.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Mais movimentos das mãos/braços (de forma controlada, mais harmoniosa) e diminuição dos movimentos estereotipados (riso descontrolado e movimentos mais bruscos).
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, etc)		X	Batendo na cadeira de rodas, no piano, no corpo e palmas.

Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores)		X	Contacto visual e movimentos estereotipados.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Principalmente o interesse que mostra a tocar no piano.
Ao fim de quanto tempo se começaram a evidenciar efeitos positivos das sessões?	-	-	Não sei precisar.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para o aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para o bem estar emocional, na estimulação e na parte cognitiva.

### QUESTIONÁRIO DA V. (II)

<b>Nome da colaboradora</b>	Cristina Leonor Ramos
<b>Nome do cliente do CAO1</b>	V.
<b>Data da avaliação</b>	Abril de 2015

#### Instruções e cotação dos itens

Na primeira tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) o número que corresponde à sua opinião, sendo que:

<b>0</b>	Nada
<b>1</b>	Muito pouco
<b>2</b>	Alguma coisa
<b>3</b>	Bastante
<b>NA</b>	Não aplicável

Se achar pertinente e/ou se for pedido para a resposta à questão, preencha a coluna das notas/observações. Na segunda tabela e em cada questão, assinale com uma cruz (x) a coluna da sua escolha e complemente a resposta com uma descrição na coluna à direita.

**Tabela 1**

Questão	0	1	2	3	NA	Notas/Observações	Domínio
Verifica-se resposta motora (vira a cabeça, roda o corpo, estende as mãos, etc) com a exposição a estímulos musicais.				X			Motricidade global (1.1.)
Tenta alcançar um instrumento musical colocado no seu campo de visão. Especificar o instrumento.				X			Motricidade global (1.2.)
Permite a mobilização do corpo pela investigadora.				X			Motricidade global (1.3.)
Segura o instrumento sozinho (guizos ou tambor) ou permite que o posicionem no seu corpo.				X			Motricidade fina (2.5.)
Procura a fonte sonora, virando o olhar e/ou voltando-se na sua direção.				X			Sensorial (3.2.)
Procura e/ou segue o estímulo visual (tv)				X			Sensorial (3.7.)

Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome.				X			Comunicação recetiva (4.1.)
Segue uma instrução verbal, por parte da investigadora, envolvendo uma ação.			X				Comunicação recetiva (4.3.)
Demonstra intenção comunicativa (chama a atenção da investigadora ou faz sons guturais para solicitar a atenção).				X		Tocando no piano.	Comunicação expressiva (5.1.)
Reproduz sons que se assemelham a palavras de canções aprendidas (avaliar apenas o P e o G)		X					Comunicação expressiva (5.6.)
Está atento durante a sessão de música.			X				Cognição (6.4.)
Olha na direção de imagens, quando apresentadas (tv).				X			Cognição (6.8.)
Exprime reações positivas durante a sessão de música.				X			Emocional (7.3.)
Reage ao reforço positivo por parte da investigadora.				X			Emocional (7.6.)
Acalma-se com apoio musical/verbal/físico (relaxamento muscular).				X			Emocional (7.7.)
Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades.			X				Emocional (7.8.)
Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual.				X			Social (8.1.)
Sorri, em resposta à interação da investigadora.				X			Social (8.2.)
Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora.				X			Social (8.3.)
Tenta alcançar um instrumento oferecido.				X			Social (8.8.)
Sustenta a atenção pelas atividades dos colegas.			X				Social (8.9.)
Manifesta prazer/bem-estar com a música.				X			Musicalidade (9.2.)
Sorri, em resposta à audição de música gravada ou tocada ao piano				X			Musicalidade (9.3.)
Procura tocar e/ou ter contacto com instrumentos musicais				X		Piano	Musicalidade (9.4.)

**Tabela 2**

Questão	Não	Sim	Resposta
Reage à presença da investigadora? Se sim, descrever de que forma (reação à voz, contacto ocular, sorriso, etc)		X	Reação à voz, contacto ocular, sorriso.
Demonstra interesse na sessão de música? De que		X	Olhar, movimentos corporais e

forma? (exemplos: através do olhar, com movimentos corporais, através do sorriso, com sons guturais a reclamar a atenção, etc)			sorriso.
Participa na sessão de música? De que forma? (exemplos: batendo palmas espontaneamente, batendo na cadeira, não demonstrando rejeição quando ajudamos nos movimentos corporais, emitindo sons, etc)		X	Toca no piano.
Mostra interesse pelos instrumentos? Qual ou quais? De que forma? (exemplos: toca, explora, manuseia ou através das texturas)		X	Toca, explora e manuseia.
Antecipa a sessão de música ou as atividades durante a mesma? (parece perceber que vai ter sessão de música, reconhecer as canções e/ou a forma de tocar nos instrumentos)		X	Forma de tocar nos instrumentos.
Demonstra relaxamento muscular aquando do momento da sessão de audição musical passiva? De que forma? (exemplos: diminuição da espasticidade – mais movimentos voluntários das mãos/braços, diminuição dos movimentos estereotipados, abrandamento do ritmo respiratório, respirações mais profundas ou suspiros, etc)		X	Diminuição dos movimentos estereotipados; abrandamento do ritmo respiratório.
Procura diferentes maneiras de produzir som? De que forma? (exemplos: batendo na cadeira de rodas, no braço da cadeira, no corpo, palmas, com os pés, tocando no piano, etc)		X	Tocando piano.
Notou melhorias relativamente ao comportamento (desajustado)? A que níveis? (exemplos: isolamento/interação social, contacto visual, movimentos estereotipados/esgares, comportamentos desestabilizadores/agressividade)		X	Interação social, contacto visual.
Notou melhorias no desempenho e/ou interesse ao longo das sessões de música? Justifique.		X	Muito participativa.
Na sua opinião, as sessões de música contribuíram para a criação de bem-estar e consequente aumento da qualidade de vida dos jovens adultos?		X	É uma mais valia para a parte cognitiva, estimulação e relaxamento dos clientes.

## 9. Momentos X

### Momento X (I) Informações

<b>Data (dia e hora)</b>	27/01/2015 pelas 16h20
<b>Intervenientes</b>	grupos 1 e 2 em simultâneo
<b>Contexto</b>	Audição de duas canções usadas nas sessões de música num contexto diferente e sem a presença da investigadora.
<b>Metodologia</b>	1ª canção “A minha machadinha” (Popular), seguida de uns minutos de silêncio. 2ª canção “Comptine d’un autre été: L’Après-Midi” (Yann Tiersen), seguida novamente de uns minutos de silêncio. Nota: Na primeira canção, os instrumentos de percussão (tambor e guizos) são colocados ao alcance visual dos clientes.
<b>Objetivo</b>	Perceber quais as respostas individuais aos estímulos musicais.
<b>Avaliadora</b>	Cristina Leonor

### Instruções de preenchimento da tabela de avaliação:

Em cada afirmação, assinale com uma cruz (x) apenas as colunas dos clientes que apresentaram o comportamento descrito.

Se achar pertinente, preencha a coluna das notas/observações.

### Avaliação

Questão	AL	F	G	JP	M	N	P	V	Notas/Observações
Ouve e orienta-se para a fonte sonora.	X	X	X	X		X	X	-	
Reage às canções ouvidas.	X				X			-	
Sustenta a atenção durante a atividade.	X		X	X	X	X	X	-	Não tenho a certeza no caso do F.
Exprime reações positivas durante a audição das canções.	X		X	X	X	X	X	-	
Movimenta o corpo ritmicamente em resposta à música.	X		X		X			-	
Procura diferentes formas de produzir som (bate na cadeira, palmas, etc).			X					-	Som oral Levanta o braço
Procura o instrumento (através do olhar ou de movimentos corporais) durante a canção “A minha machadinha”.	X	X	X	X	X	X	X	-	
Reproduz sons das canções durante ou depois da audição.							X	-	Durante a audição
Demonstra relaxamento ao ouvir a música instrumental (Yann Tiersen).	X		X	X		X		-	

Descrição das reações (aspetos mais relevantes).	<b>F:</b> reagiu quando se alterou o volume na música instrumental. <b>N:</b> reconheceu a música instrumental; teve a mesma reação (nas sessões), sorrindo. <b>V:</b> a cliente faltou (estava doente).
--	--

### **Momento X (II)**

#### **Informações**

<b>Data (dia e hora)</b>	21/04/2015 pelas 16h20
<b>Intervenientes</b>	grupos 1 e 2 em simultâneo
<b>Contexto</b>	Audição de canções usadas nas sessões de música num contexto diferente e sem a presença da investigadora.
<b>Metodologia</b>	Colocar clientes em frente à televisão. 1. Canção “As três galinhas” 2. Canção “The Swan” 3. Canção “Filhos da Nação” 4. Canção “Comptine d’un autre été: L’Après-Midi”
<b>Objetivos</b>	Perceber quais as respostas individuais aos estímulos musicais. Relativamente a cada canção em particular, determinar se houve concretização dos seguintes objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>procurar estímulo visual (tv)</li> <li>aumentar movimentos voluntários, diminuir os movimentos estereotipados e/ou relaxar</li> <li>fazer movimentos corporais espontâneos e voluntários</li> <li>reconhecer a canção</li> </ul>
<b>Avaliadora</b>	Cristina Leonor

#### **Instruções de preenchimento da tabela de avaliação:**

Em cada afirmação, assinale com uma cruz (x) apenas as colunas dos clientes que apresentaram o comportamento descrito.

Relativamente às primeiras seis questões, determinar as reações individuais relacionadas com os objetivos acima citados.

Se achar pertinente, preencha a coluna das notas/observações.

#### **Avaliação**

<b>Questão</b>	<b>AL</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>JP</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>V</b>	<b>Notas/Observações</b>
Procura o estímulo visual (tv) – canção 1.						X			Sorriu e olhou para a televisão
Reproduz sons da canção durante ou depois da audição – canção 1, no caso do G e do P.							X		P: reproduz sons guturais também na canção 3
Aumenta os movimentos voluntários, diminui os movimentos estereotipados e/ou houve relaxamento – canção 2. Especificar.	X				X				Diminui os movimentos estereotipados
Movimenta o corpo ritmicamente	X				X				



em resposta à música – canção 3.									
Demonstra relaxamento ao ouvir a música instrumental – canções 2 e 4.	X	X	X	X	X	X	X	X	
Reconhece a canção (descrever reações como sorrisos ou sons guturais) – canção 4.					X		X		P: sons guturais M: sorrisos e sons guturais
Ouve e orienta-se para a fonte sonora.	X	X	X	X	X	X	X	X	
Reage às canções ouvidas.	X				X		X	X	
Sustenta a atenção durante a audição musical de todas as canções.	X				X	X	X		M: sons guturais e movimentos estereotipados diferenciados consoante as músicas.
Exprime reações positivas durante a audição das canções.	X			X	X	X	X	X	
Procura diferentes formas de produzir som (bate na cadeira, palmas, etc).					X		X		Bate na cadeira

## ANEXO F – GUIÕES E RESULTADOS DESCRITIVOS DAS SESSÕES

### SESSÃO Nº 1/I (05/11/2014)

#### Grupo 1

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
Ambiente	Ambiente antes de começarem as atividades musicais.	P: um pouco inquieto F: ligeiramente curioso mas a mostrar indiferença; sonolento; apático; a dada altura parecia mesmo estar pouco interessado M: aparentava estar no mundo dela mas levantava a cabeça sempre que ouvia sons diferentes e de instrumentos; mexia-se timidamente na cadeira AL: parecia entusiasmada; balanços na cadeira (movimentos estereotipados) F: olhava na direção do som (sem expressão facial ou corporal)
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar ao piano <i>Olá a todos.</i>	AL: movimentos corporais pareceram aumentar M e P: não evidenciei nenhuma alteração de maior
2/ Cumprimento individual	<i>Onde está</i> M: dança, dança para mim (4x) AL: faz um sorriso para mim (2x) P: dá beijinho a mim (3x) F: olha pra mim eu estou aqui	M: ficou atenta quando me dirigia ou cantava para ela; não dançou das duas primeiras vezes (eu estava a cantar sem o piano); com o piano a acompanhar, dançou quando solicitei; 2x sem piano (não dançou)+2x com piano (dançou); balança ligeiramente o corpo da esquerda para a direita AL: reage muito bem à minha aproximação; fica excitada e mexe-se mais; sorriu muito; procura contacto com mãos. P: ficou contente e aproximou-se imediatamente para dar o beijinho. Da última vez puxou-me com demasiada força. F: não gostou nem tolerou o toque; não me parece que goste quando repito ou insisto muito no exercício; abriu os olhos 2x; olhou 1/2x; move-se na direção da minha voz mas sem olhar
3/ Instrumentos	1. Prof. segura os guizos e canta “Vem tocar comigo, olarilolé. Toca toca sem parar, olarilolé”. Na sílaba “lé”, parar e tocar os guizos. 2. Prof. segura o tambor e canta: “Olha pra mim. Eu tenho um tambor. Queres tocar? Repete igual a mim!”. Tocar ritmos muito simples e esperar resposta. Trabalho de imitação.	F: pega no instrumento e leva à boca; quer ficar com ele mas não toca ou pretende a minha aproximação; com o tambor, quase tocou. AL: sorria muito, mostrou interesse mas ainda não tocou sozinha. M: quis os guizos mas ainda não tocou sozinha, quando tocava sorria muito; quis a clava, supostamente para tocar no tambor, mas não chegou a fazê-lo. P: quando estava com a AL começou a cantar/imitar sons das palavras da canção (por exemplo: olarilolé, o mais evidente para mim); chamou a atenção e puxou-me; quando estava a cantar para ele só queria beijinho, não cantou nem quis os guizos; mal ouviu os dois toques no tambor, ainda sem eu dizer nada, disse “2”; não quer tocar mas fala e canta; quando eu dizia “1” ele repetia sempre “2”.
4/ Movimento, dança	Música de “ambiente” (ipod): <i>Fungagá da Bicharada</i> (2x). Encorajar o movimento do corpo ao som da música.	M: dança muito na cadeira e quanto mais interajo melhor (chega a mover a cadeira); na parte em que se repete várias vezes “É o fungagá da bicharada”, eu cantei num tom mais expressivo e quase falado, a M. produziu sons e riu imenso P: Sons vocais da canção anterior; repetiu várias vezes “1, 2” (eu incentivava; cada vez que lhe dizia “1” ele respondia “2”); AL: movimentos corporais aumentam, balança para a frente e para trás Perguntei se queriam ouvir outra vez o <i>Fungagá da Bicharada</i> e a M bateu na cadeira de lado e balançou o corpo; o P disse “1, 2...”; a AL fez esgares. Dancei com a M e a AL, com as mãos. A dada altura o P. alcançou a minha mão e puxou-me com força, mas só dei o beijinho depois de ele parar de puxar (ele sorriu de seguida).
6/ Relaxamento/ Despedida	Fur Alina, 1’ AL, M e P na sala.	Ficam atentos, mais sossegados. Os movimentos corporais autónomos abrandam ou páram. M suspirou.

#### Grupo 2

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar ao piano <i>Olá a todos.</i>	G: não evidenciei nenhuma alteração de maior V: muito atenta N: começou a sorrir JP: olhava e parecia contente

2/ Cumprimento individual	<p><i>Onde está</i></p> <p>N: Olha pra mim, eu estou aqui (3x);</p> <p>JP: dá-me a mão eu estou aqui (2x)</p> <p>G-dá-me a mão eu estou aqui (2x); olha pra mim eu estou aqui (1x)</p> <p>V-toca piano para mim (2x)</p>	<p>N: olha pra mim e sorri (sempre talvez, no entanto, se eu me colocava num ângulo diferente e por trás ele não se movia provavelmente devido à dificuldade ou mesmo impedimento físico). Nota: ao interagir com o N, o G e a V olhavam e o JP também, este último produzindo sons vocais do que parecia ser contentamento.</p> <p>JP: muito contente deu a mão imediatamente, tendo tido levantar o pouco o braço para alcançar. Larguei a mão, mudei de posição e pedi novamente. Voltou a erguer o braço e a alcançar a minha mão, levando-a para junto do peito.</p> <p>G: quando pedi para me dar a mão e depois de cantar toda a canção, olhou para mim e depois para a mão dele, aproximei a minha mão e voltei a cantar só a frase “dá-me a mão” 2 vezes e ele voltou a fazer o mesmo; aproximei mais toquei-lhe na mão mostrando contentamento; quando pedi para olhar para mim, esperei um pouco e passados poucos segundos olhou!</p> <p>V: esperei ligeiramente e ela tocou; incentivei uma pulsação constante ao piano e ela fê-lo uns segundos, quando parou e a Cristina Leonor insistiu ela olhou para ela e não o fez mais.</p>
3/ Movimento	<p>Música de “ambiente” (ipod): <i>Fungagá da Bicharada</i>. Encorajar o movimento do corpo ao som da música. Sentir a música com o corpo. Não falar (só cantar). Bater palmas.</p>	<p>N: sorriu levemente logo que ouviu a música; quando dancei com a cadeira não mostrou nem contentamento (e não sorriu) nem agitação; a Leonor dançou com ele mas só sorriu uma vez já depois de me ver a dançar (só com as mãos) com o JP.</p> <p>G: sorriu muito quando a Leonor dançava em frente a ele.</p> <p>JP: quando me dirigia levantou logo as mãos na minha direção; continuava com sons vocais; sustentava a atenção pelas minhas interações com os colegas</p> <p>V: quando a música parou tocou logo no piano e começou a rir produzindo sons vocais.</p> <p>Nota: Enquanto dançava (eu ou a Leonor) com um (o N. por ex.), os outros três olhavam atentos, mostrando sinais de contentamento (mais evidente no caso do JP) ou tranquilidade, nunca de irritação.</p>
4/ Relaxamento	<p>Toco uma música ao piano sem cantar (Yann Tiersen). Deixá-los a ouvir, a relaxar.</p>	<p>JP: parou de produzir sons vocais, acalma e relaxa bastante, suspirou uma vez</p> <p>N: sorriu por vários momentos durante a peça (8x) e olhou para mim, interagindo e sorrindo 5 dessas vezes.</p> <p>V: começou a aproximar a cabeça da coluna do piano, sorriu e produziu sons vocais ao sorrir muito no final. Interagi com ela e ela tocou na estante do piano, empurrou rindo ao mesmo tempo. Retirei a mão dela da estante e ela apertou-me a mão a rir, produzindo sons vocais. Depois acalmou, fui buscar os instrumentos e quando toquei os guizos, começou a tocar piano. Continuava a rir produzindo sons vocais.</p> <p>G: mais para o meio e o fim elevou a mão direita (tinha estado até então, e costuma estar, com os braços encolhidos).</p>
5/ Instrumentos	<p>1. prof. segura o tambor e canta: “Olha pra mim. Eu tenho um tambor. Queres tocar? Repete igual a mim!”. Tocar ritmos muito simples e esperar resposta. Trabalho de imitação.</p> <p>2. Prof. segura os guizos e canta “Vem tocar comigo, olarilolé. Toca toca sem parar, olarilolé”. Na sílaba “lé”, parar e tocar os guizos.</p>	<p>V: ouviu o som dos guizos quando eu pegava neles e começou a tocar no piano novamente; acompanhei-a/imitei-a com o tambor tentando que mantivesse uma pulsação constante; quando ela parava no piano eu parava também no tambor (nunca teve interesse em pegar no tambor ou tocar nele, olhava só mas tocava antes no piano); na pequena canção, quando dizia olha pra mim, ela olhava.</p> <p>JP: comecei a cantar e tocar pra ele, levantou logo a mão tentando alcançar o tambor. Enquanto estava com ele, o N. sorria e a V. Tocava no piano. Muito paciente e cooperante, dava-me a mão que pedia para poder colocar a clava. Dificuldades físicas grandes. Tentou uma ou outra vez mas não tinha força pra produzir som. Recebia bem a ajuda e manipulação nas mãos dele.</p> <p>G: Cantei pra ele, olhou. Pedi uma mão mas levantou a outra (provavelmente e segundo a Leonor, porque tem mais facilidade com a mão direita). A colaboradora colocou a clava na mão direita do G. e ajudou na manipulação da mesma pra produzir som no tambor. Olhou para ela e sorriu. Continuámos a cantar e a tocar, deixava, sorria até que parou de sorrir e fez uma expressão que nos pareceu de descontentamento (a colaboradora tentou perceber se algo o incomodava: posição na cadeira ou fralda suja). Muito pouco tempo depois, voltou a sorrir enquanto conversávamos com ele. Voltei a tocar no tambor, o G. olhava mas não se mexia ou tocava. A Leonor perguntou se ele queria ajuda. Ele fez um som vocal e ela ajudou a manipular a clava pra tocar o instrumento.</p> <p>N: colocámos a pulseira de guizos. Sozinho é quase impossível manipular a clava e, mesmo com os guizos, os movimentos são quase inexistentes. Não mostrava contentamento mesmo quando era eu ou a colaboradora a manipular a mão ou o braço dele para tocar no tambor. Algumas tentativas para manipular o braço dele para tocar mas eram muito complicados os movimentos. Só no final, numa outra posição encontrada e com a Leonor a</p>

6/ Despedida	<i>Adeus a todos</i>	manipular o braço dele com a pulseira de guizos, o N. sorriu (enquanto olhava para o lado oposto). Comecei a tocar e eu e a Leonor cantávamos. O N. e o G. olharam para a colaboradora (que cantava, sorria e abanava os braços). O N. sorria muito. O G. passou algum tempo olhou para o outro lado (direção do piano e minha). O JP olhava para mim sossegado e atento. A V começou a abanar a cabeça. Depois de terminar a canção e a sessão (a Leonor já estava a levar o N.), a V continuava a tocar o piano. Comecei a cantar novamente a canção (sem tocar), dirigindo-me ao JP, dando as mãos e interagindo com ele. A V continuava a tocar piano e quando começou a tocar mais forte, passei a cantar mais forte (estava a cantar piano) e olhei para ela. Introduzi uma pulsação diferente e constante enquanto cantava para a V e abanava a cabeça ao ritmo da canção. A V acompanhou-me num batimento constante quase até ao final da música. Depois parou de tocar, felicitei-a e agradei o acompanhamento. Voltei a cantar para o JP e ela recomeçou a tocar.
-----------------	----------------------	---

#### Notas para os momentos parados ou aqueles em que os jovens adultos não são solicitados:

P: olha para o lado oposto

F: olha na direção do som até “adormecer” (aparentemente, parece entediado-se quando não ouve ou vê algo novo sem que isso signifique necessariamente que gosta do novo)

M: olha para o que se está a passar às vezes mas sem reações positivas demonstradas

À exceção da AL, nenhum mostra interesse aparente nas atividades dos colegas.

#### Transição Grupo 1 para o 2

Setting: M e V na sala (Improvisação no piano); M saiu quando o JP chegou.

V: posicionada ao lado do piano, começa a tocar (bater com a mão aberta nas teclas ao seu alcance) quase imediatamente. Eu mostro contentamento e ela parece sorrir mais (produz sons vocais). Se ela pára eu mostro expressão de admiração, espanto ou tristeza e ela reage e ri – parece estar a “jogar”/brincar/meter-se comigo. Teve momentos em que ria sozinha ao lado do piano. Começava a tocar sem motivação da minha parte ou de alguém, completamente sozinha. Pedi verbalmente para ela tocar piano para o JP (e fiz um gesto na direção do piano provocando som apenas 1x) e ela assim o fez pouquíssimo tempo depois.

M: ao ouvir o som do piano (V e eu a tocar um acorde a uma velocidade constante), inicia o movimento/dança na cadeira da esquerda para a direita, lateral. Depois de a levar para junto do piano (Leonor retirou a parte lateral da cadeira), começou a explorar (pouco e lentamente) as teclas do piano (primeiro com a ajuda da Cristina Leonor). A dada altura puxou a minha mão e deslocou-a em direção às teclas para eu tocar. Foi pouco tempo ao piano porque estava na altura de ir embora.

JP: Reage a mim, à minha voz, à atenção que lhe dou. Produz sons vocais sempre que falo com ele (ou, possivelmente, para chamar a atenção quando não o estou a fazer). Acalma, sossega e deixa de produzir sons vocais quando lhe toco na cara. Dá-me a mão quando peço e aperta-a.

#### SESSÃO Nº 4/I (26/11/2014)

##### Grupo 1

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
Ambiente inicial		M: não gostava quando o P empurrava a sua cadeira, fazia expressão de tristeza/zanga; estava parada na cadeira P: estava mais agitado e impaciente, não sossegava na cadeira e empurrava a cadeira da M.
1/ Apresentação Criação de empatia e ambiente propício	Comecei a tocar a canção de boas vindas <i>Olá a todos</i> no piano sem cantar. Quando a Leonor chegou cantámos em conjunto.	M: Mal ouviu o piano começou a dançar na cadeira da esquerda para a direita; parecia desconfortável enquanto a colaboradora estava ao lado dela, em pé; quando o P empurrou a cadeira, hesitou mas não parou de dançar F: olhava para mim ou olhava na direção do som AL: mal ouviu o piano começou logo a balançar o corpo no sofá para a frente e para trás, na pulsação; olhava para mim e sorria P: ficou visivelmente mais atento depois de começar a tocar piano, ia empurrar a cadeira da M mas não o fez por causa da música
2/ Socialização	<i>Onde está</i> M-dança, dança para	1ª M- O P estava a empurrar a cadeira dela e ela distraía-se mostrando ficar incomodada; afastei a cadeira e cantei para ela pela 2ª vez: dançava na cadeira,

Comunicação	mim (acompanhei ao piano da primeira vez); dá-me a mão e diz olá (2x). P-dá-me a mão e diz olá ou olá a ti (3x) F-toma os guizos, são pra ti; olha pra mim, eu estou aqui (2x); toca com os guizos (2x)	sorria e deu a mão quando pedi (2x); 2ª P- 1ª vez: não deu a mão, empurrou a cadeira da colega, começou a dizer 1,2,3 e parecia cantar os parabéns; 2ª vez: puxou a minha mão para lhe dar beijinho; 3ª vez: deu a mão passado um bocado e dei o beijinho (parecia entoar algumas notas da melodia da canção; à 4ª vez começou a cantar os parabéns e acompanhei-o, dizia as terminações dos versos Nota: enquanto interagia com o P, o F começou a bater palmas ou com a mão no sofá de lado 3ª F- 1ª vez: pegou logo nos guizos, 2ª vez: não olhou pra mim; 3ª vez: cantei muito piano, ao fim de algum tempo o F. olhou; 4ª vez-cantei pp, estava aparentemente quase a dormir, muito relaxado, permitiu o toque no braço. 4ª AL- Não cheguei a interagir individualmente com a AL, no entanto, ela balançava no sofá enquanto eu cantava para os colegas e mostrava grande entusiasmo quando eu própria também mostrava com os outros. AL- puxei-a pra dançar, veio logo, reage bem, empenhada M- começou logo a dançar na cadeira com vigor, sorriu muito F- Leonor puxou-o pra dançar, quando tem oportunidade senta, se não se estimular não se movimenta sozinho, guizos sempre na mão P- mal terminou a canção disse logo 1,2,3
3/ Movimento, dança	Música de “ambiente” (ipod): <i>Filhos da nação</i> (Quinta do Bill).	AL- começou logo a dançar na cadeira com vigor, sorriu muito F- Leonor puxou-o pra dançar, quando tem oportunidade senta, se não se estimular não se movimenta sozinho, guizos sempre na mão P- mal terminou a canção disse logo 1,2,3
4/ Instrumentos	<i>A minha machadinha</i> <i>Olha pra mim</i> tambor	AL- recomeçou os movimentos e balanços do corpo, pra frente e pra trás; enquanto interagia com os colegas ela continuava a balançar-se a tempo no sofá; perguntei se queria tocar, ela mostrou entusiasmo mas estranhava a clava e o ato de tocar no instrumento; insisti um pouco com paciência, ela sorria e não mostrava desagrado, no entanto continuou a rejeitar pegar ou tocar no instrumento. No final, demos as mãos e balançamos juntas para a frente e para trás na pulsação; quando terminou a canção ela sorriu muito e mostrou excitação e entusiasmo, tremendo com as pernas. M- recomeçou logo a dançar e bateu de lado na cadeira com vigor; enquanto interagia com os colegas ela dançava na cadeira; quando o P mandou o tambor para o chão ela riu muito e mais alto; quando fui ter com ela tocou com a mão várias vezes no tambor a rir mas depois afastou-o; a música terminou, usei outra (Ryan Judd), dançava na cadeira e no momento de pegar na clava pra tocar, quis pegar nela mas mandou-a para o chão rindo divertidíssima logo após. P- olhou para o tambor quando ouviu o som; estava a olhar para mim e para o F quando tocávamos o tambor; da 3ª vez que a música tocou pareceu dizer “1,2” e depois “ah ah”; da 4ª vez que acabou a canção o P pareceu cantar, articular e entoar a última palavra do texto da canção (“coração”); quando fui ter com ele, quis tocar no tambor mas não com o intuito de tocar, repetia “1,2”, sorria quando lhe respondia “1,2”, quis pegar no tambor, deixei e ele mandou ao chão buscando a minha reação; usei outra canção (Ryan Judd) para usar outro texto e as palavras “1,2,3”, de cada vez que ele dizia um número eu tocava pra ele, não tocou mas interagiu sorrindo e dizendo os números. F- pegou na clava, levou-a à boca, chegou a ir ao tambor com ela 1 vez, quando a canção terminou da 1ª vez olhou para mim; da 2ª vez, permitiu o meu toque, foi mais 1 vez ao tambor, uma com a clava na mão direita e outra com a mão esquerda; no final canção da 2ª vez bateu na cadeira; não insisti mais porque começou a coçar-se muito na cara e a ficar mais agitado-parei nessa altura. Ficou com a clava na mão direita. M- dançava com vigor na cadeira, ria imenso, produzindo sons vocais, mostrava uma enorme satisfação! AL- olhava em redor, para os colegas, mais séria, mais focada; pareceu fazer menos movimentos estereotipados e menos esgares durante a audição; nos momentos da peça mais fortes e enérgicos, balançou algumas vezes o corpo na pulsação. F- Ao fim de apenas 10 segundos pousou no colo os guizos que segurava na mão, permanecendo encostado no sofá quieto e sossegado; ao fim de 40 segundos já não fazia movimento nenhum parecendo estar quase a dormir. P- quando começou a peça parou atento a ouvir, os seus movimentos corporais pararam imediatamente; ao fim de 20 segundos, no tema, cantarolar “lã lã, lã lã”; fez sons vocais ritmados numa secção mais piano; pareceu sorrir em dois momentos; no geral, esteve bastante atento e mais parado.
5/ Relaxamento	Coloquei uma música no ipod: <i>Primavera</i> (Vivaldi). 2' 55'' Deixei-os a ouvir, a relaxar, evitando distrações e interações.	1ª M- 1ª vez (com piano): dançou mas não levantou a mão; 2 e 3ª vez: levantou. 2ª AL- deu logo as mãos e dançou contente; no final, ria produzindo som e tremia as pernas entusiasmada. 3ª F- não interagiu, continuou a dormir. 4ª P- logo que comencei a tocar piano, ainda sem cantar, o P disse “1,2,3” com
6/ Despedida individual	Ao piano cantei <i>Adeus</i> alternando a atenção e a instrução entre todos. M- levanta a mão e faz comigo, adeus (3x)	

	AL- vamos dançar a última vez, adeus F- ele já está quase a dormir, adeus; abre os olhos (2x) P- dá-me a mão e faz comigo, adeus (2x)	entusiasmo; quando me coloquei à frente dele a cantar, disse para me dar a mão mas ele chegou-se perto, aproximou a cara sem dar a mão; disse “1,2” N- sorriu quando disse o nome dele; fez sorriso das duas vezes; quando fui dar o beijinho, contraiu e abriu a boca; perguntei se ele me dava um beijinho, ele sorriu e eu aproximei a cara da boca dele - ele contraiu-se abrindo a boca e sorrindo G- sorriu muito; manipulei a mão dele para acenar “adeus” JP- deu a mão; manipulei da 2ª vez para acenar “adeus” V- aproximou a cabeça, encostando o ouvido, do piano quando comecei a tocar. Interagi com ela por último: não deu a mão, olhava para mim enquanto cantava para ela e abanava a cabeça. Da 2ª vez, pedi para olhar e dizer comigo adeus, começou a tocar piano. M- dançava na cadeira AL- balançava o corpo no sofá a tempo F- estava desperto no início, olhando e ouvindo atento mas voltou a relaxar no sofá P- olhava e ouvia atento
7/ Despedida	Comecei a tocar <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente (1x). Cantei a letra posteriormente (2x).	

## Grupo 2

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
Ambiente inicial		Estive na sala com JP, N e G (foram entrando um de cada vez). Interagi com eles da seguinte forma: enquanto o JP me agarrava as mãos com força, puxava a cadeira e andávamos pela sala; empurrei a cadeira do N para a frente e para trás; cantei para o G. Ficaram entusiasmados não só com a interação comigo mas também a assistir à minha interação com os colegas. Depois toquei uma peça muito breve do “Carnaval dos Animais” de Saint-Saëns (não cheguei a terminar porque entretanto chegou a Leonor: o JP relaxou, o N olhava atento e o G movia os braços e mãos. N: sorriu com piano; G: sorriu com piano; movia mais a cabeça JP: sorriu com piano; com voz riu com som V: parou de tocar e começou a abanar a cabeça com piano; a meio voltou a tocar. 1ª V- 1ª vez: estava a tocar quando comecei a cantar, parou, ficou a olhar muito para mim, bem-disposta; demorou a tocar quando pedi mas lá tocou e recompensei terminando a canção; 2ª vez: quando pedi para me dar a mão, ela moveu a mão mas depois levou-a às teclas do piano, quis pegar nas folhas da estante, não deixei e agarrei-lhe na mão, chegou a minha mão à cara dela e juntámos as cabeças, dei um beijinho e terminei de cantar. 2ª N- cantei a primeira vez devagar, dizendo o nome dele e aguardando a reação, olhou para mim e moveu os braços para a frente, contraindo ligeiramente o corpo; quando disse “dá-me a mão” procurando alcançar a mão dele, contraiu muito mais fazendo uma expressão com a cara (ele faz esta expressão algumas vezes e a minha impressão foi ser resultado de um sentimento menos bom, neste momento, já não acredito que seja assim), toquei na mão dele. Nesta altura, a V pegou numa folha da estante do piano e amarrotou-a. O N riu imenso muito alto e divertido. Todos acharam piada (especialmente o N) a ver a colega a fazer “disparates” enquanto eu ficava “triste”. No final, enquanto estava com o G, o N riu a olhar para mim. Voltei a cantar para ele, demorou uns segundos mas olhou e sorriu para mim. Pedi para me dar a mão a cantar e ele, ao contrair-se, aproximou a mão de mim. Comecei a cantar para a mão dele, manipulando-a um pouco na vertical, e ele permitiu e sorriu satisfeito 3ª JP- 1ª e 2ª vez: deu a mão a sorrir; 4ª G- sorria enquanto cantava para ele; peguei na mão e “acenei”; 3ª vez (onde está a mão do G)-disse “ia” Nota: enquanto interagia com os colegas, a M continuava bem-disposta e a dançar na cadeira, a AL sorridente, interessada e a seguir com o olhar os movimentos/acontecimentos, o P a cantarolar ou a dizer 1,2,3.
1/ Criação de empatia e ambiente propício	Comecei a tocar a canção de boas vindas <i>Olá a todos</i> no piano sem cantar.	
2/ Socialização Comunicação	<i>Onde está</i> V-toca piano para mim (1x); dá-me a mão, diz olá a mim (1x) N-dá-me a mão, diz olá a mim; olha pra mim (última vez); JP-levanta a mão, diz olá comigo/a mim (acenar) G-dá beijinho, dou eu a ti (1x), dá-me a mão, eu estou aqui/onde é que está a mão do G (alteração da letra)	
3/ Relaxamento	Coloquei no ipod: Sinfonia nº 35 em Ré Maior de Mozart – 4º and. Concerto para trompa nº 3, Kv. 447 – 1º and. (Allegro). Deixei-os a	N- (sinfonia) quando a música começou a olhar para a fonte sonora; sorriu ao segundo 18:18; depois começou a olhar em redor e para o tecto, esboçando um sorriso entretanto; olhou a colega V que começava a abanar a cabeça e riu alto; aos 19:15 voltou a olhar em redor e mexia os braços, dobrando os cotovelos; sorriu alto mais uma vez; olhou em redor, para os colegas. (concerto trompa) 20:34 mexeu os braços, depois olhou para o tecto, de seguida sorriu; continuou a olhar no “infinito”, aparentemente agradado, sorrindo novamente

	<p>ouvir, a relaxar, evitando distrações e interações.</p> <p>Sinfonia (2' 40'')</p> <p>Concerto trompa (2' 40'')</p> <p>Prelúdio em Dó M (Bach) (2' 22'')</p>	<p>(21:11); depois olhou para os colegas; a V coçou a orelha, ele contraiu-se; o G mexeu o braço direito mais energicamente e ele voltou a contrair-se; a Leonor tossiu e ele contraiu-se; 22:30 a amplitude dos seus movimentos dos braços aumentou; fez um grande suspiro depois de terminar a música. (Bach) olhou para mim com uma expressão tranquila, 23:50 iniciou os movimentos com os braços, 24:40 sorrisos; 25:15 contraiu-se mais parecendo quase espreguiçar-se; quando terminei contraiu-se e olhou para mim.</p> <p>JP- (sinfonia) Ficou aparentemente relaxado e tranquilo a duração toda da sinfonia. Olhava de vez em quando para a colega, a V, porque esta se mexia mais. Todos os movimentos corporais e sons vocais pararam completamente. Mexia os olhos mas muito pouco. (concerto trompa) aos 22:19 a Leonor tossiu e ele acordou, estremecendo. Permaneceu durante o tempo da obra extremamente relaxado sem fazer um único movimento corporal; parecia estar quase a dormir ainda que continuasse a piscar os olhos. (Bach) continuou muitíssimo relaxado, respirou mais profundamente na parte inicial; pareceu quase adormecer.</p> <p>G- (sinfonia) mal começou a música o G começou a mexer o braço esquerdo (para onde o seu olhar se dirigia); aos 17: 57 mexei a mão elevando os dedos; aos 18:10 sorriu depois de elevar ombro, mão e dedos, movendo ligeiramente mais para a frente, para o centro; começou a sorrir novamente (um pouco mais tempo desta vez, 13 segundos) aos 18:23 ao mesmo tempo que elevava o braço e abria e fechava a mão esquerda; aos 19:22 passou a mover o braço direito e fez um som com a boca (um som que já o vi fazer várias vezes, cujo significado dado pelas colaboradoras é o de estar a dar beijinhos) (nesta altura o N riu alto); sorriu depois e mexeu novamente o braço e mão esquerdos; voltou a repetir o som aos 19:38 com a boca (e o N olhou na sua direção esboçando um pequeno sorriso) e sorriu a seguir; aos 20:02 elevou e abriu a mão (esquerda) e sorriu novamente. (concerto trompa) continuou a sorrir de vez em quando e a fazer os mesmos movimentos com o braço e mão esquerda, sendo que agora pareciam ter mais amplitude; aos 22:10, o seu braço direito tremeu, fez movimentos enérgicos muito rápido (ele não parecia desconfortável, parecia inclusive esboçar um ligeiro sorriso)-movimento este que coincidiu com uma entrada da trompa depois de se ter ouvido só cordas; aos 22:19 a Leonor tossiu e ele fez um movimento brusco virando o corpo para a direita, lado oposto, depois sorriu; voltou-se para a frente, sorriu na nossa direção. (Bach) olhou para mim; 24:00 iniciou os movimentos com os braços, inicialmente mais tímidos e com pouca amplitude, 24:37 maior amplitude e sorriso; quando terminei, sorriu enquanto movia o braço esquerdo, logo de seguida moveu o direito com a maior amplitude, esticando quase (a mão chegou a tocar no braço da cadeira). A V começou a tocar e eu a falar com ela, ele disse a palavra "ia".</p> <p>V- (sinfonia) Olhou para a fonte sonora (coluna) logo que se ouviram os primeiros acordes. Depois olhava em frente (ao fim de 20/25 segundos). Quando reapareceu o tema pareceu sorrir e começou a abanar a cabeça. Olhou por duas vezes para a fonte sonora. (concerto trompa) olhava no infinito, visivelmente atenta e agradada, depois percorria a sala e os objetos com o olhar; aos 21:15 começou a abanar a cabeça aparentemente satisfeita, continuou a olhar em redor, para mim e para a Leonor, para a fonte sonora, mostrando contentamento. Nota: ainda que olhasse para os objetos nunca os tentou alcançar (geralmente, na sala, pega em tudo que está ao seu alcance). (Bach) começou a abanar a cabeça mal comecei a tocar; parecia estar a sorrir, olhava para mim, olhou para os colegas; a maior parte da peça abanava a cabeça visivelmente satisfeita. No final, olhou para mim a sorrir querendo chegar perto. Coloquei o teclado ao alcance das mãos dela, perguntei se ela queria tocar e ela tocou.</p>
4/ Instrumentos	<p><i>A minha machadinha</i></p> <p><i>Olha pra mim</i></p> <p>tambor</p>	<p>N- comecei a tocar o tambor ao som da música (Machadinha), contraiu-se fazendo uma expressão de estranheza ou desagrado (não sei bem) e um movimento com a língua; toquei mais piano no tambor à frente dele, olhou para mim mais tranquilo, mudei de posição e ele seguiu-me com o olhar, aparentemente curioso e agradado; desliguei a música e cantei a Machadinha alterando a letra (Eu e o N estamos a tocar...), manipulava o braço esquerdo dele a tocar no tambor-ele estava atento a olhar para mim; ao fim de algumas vezes, adaptando sempre a letra às suas reações, ele começou a sorrir, interagi provocando um diálogo a tocar entre nós, no final já sorria mais e satisfeito; permitiu que manipulasse o braço mas não tocou sozinho.</p> <p>V- parou de tocar piano e seguiu-me com o olhar enquanto tocava tambor na direção do N; a música parou e ela começou a tocar no piano e depois com bastante mais insistência como que a chamar a atenção para mim que falava</p>

		com a Leonor e tinha desligado a música; depois de interagir e tocar com o JP, ela começou a tocar piano e fui ter com ela. Pousei o tambor, alterei a letra da Machadinha para interagir com a V no piano. Diálogo entre mim e ela, alternava com ela a tocar, continuava a cantar se ela tocasse quando eu pedia, durante 70 segundos funcionou e depois ela retirou as mãos do piano. G- enquanto cantava e tocava com o N disse a palavra "...ia" duas vezes a olhar para nós; quando comecei a manipular a mão do N para tocar, olhou para nós, para mim, e moveu o corpo para o lado direito, atento e a sorrir; passei para ele e ele sorriu imediatamente, continuando a adaptar a letra da Machadinha perguntava à mão dele se ela queria tocar, permitiu que manipulasse a mão e o braço esquerdo; a dada altura, dando um impulso na mão para cair no tambor, cantei e toquei com ele, e ele sorriu imenso. JP- sorriu quando começou a música e eu tocava o tambor; começou a mexer a mão; quando fui ter com ele (depois de interagir com o N e depois com o G), adaptei novamente a letra e aproximei o tambor da mão dele; ele procurou chegar perto e tocar, conseguindo ainda que o som não fosse grande; ajudei com a minha mão para se ouvir o som; a dada altura pedi para ele tocar sozinho e ele chegou a mão à minha (colocou a dele por cima da minha), de maneira que toquei eu
5/ Despedida individual	Ao piano cantei <i>Adeus</i> alternando a atenção e a instrução entre os elementos do grupo. N- faz um sorriso (2x) G- dá-me a mão e faz comigo, adeus; levanta os dedos e faz, adeus JP- dá-me a mão e faz comigo, adeus; levanta a mão comigo e faz adeus V- dá-me a mão..., olha pra mim e diz comigo, adeus	N- sorriu quando disse o nome dele; fez sorriso das duas vezes; quando fui dar o beijinho, contraiu e abriu a boca; perguntei se ele me dava um beijinho, ele sorriu e eu aproximei a cara da boca dele - ele contraiu-se abrindo a boca e sorrindo G- sorriu muito; manipulei a mão dele para acenar "adeus" JP- deu a mão; manipulei da 2ª vez para acenar "adeus" V- aproximou a cabeça, encostando o ouvido, do piano quando comecei a tocar. Interagi com ela por último: não deu a mão, olhava para mim enquanto cantava para ela e abanava a cabeça. Da 2ª vez, pedi para olhar e dizer comigo adeus, começou a tocar piano.
6/ Despedida	Comecei a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente (1x). Cantei a letra posteriormente (2x).	G- sorriu imenso, quando começámos a cantar disse uma palavra alto que não percebi; olhava muito para mim N- olhava muito, sorriu muitas vezes JP- olhou para mim, estava com uma expressão de contentamento mas bastante sossegado na cadeira V- olhou para o piano e para mim no início, depois olhou em frente e começou a abanar a cabeça.

## SESSÃO Nº 7/I (07/01/2015)

### Grupo 1

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
Ambiente	Ambiente antes de terem começado as atividades de música.	M e AL na sala F e P chegaram depois M: ria muito, com sons vocais, e dançava muito na cadeira AL: atenta, muito bem-disposta, balançava um pouco o corpo. F: seguia-me com o olhar
1/ Canção de boas vindas	Tocar ao piano <i>Olá a todos</i> (1) e cantar da segunda vez (2).	M: dançava F: olhava para o piano (1); quis chegar ao teclado, mais atento (2) AL: balançava mais
2/ Cumprimento individual	<i>Onde está</i> M: dá-me a mão, olá a ti; dá-me a outra mão (2x); dança, dança para mim (1x). AL: dá-me as mãos e vamos dançar (2x) F: olha pra mim, eu estou aqui (1x); toca piano para nós (3x); bate palmas (3x);	M: ria alto, muito contente; não deu a mão mas permitiu que eu manipulasse a mão esquerda, não-dominante, rindo muito e colaborando (AL muito excitada com as minhas expressões, reações e reforços positivos aos outros; F batia palmas e na cadeira) AL: ria e olhava para mim; deu as mãos e fazíamos o movimento de balanço/dança para a frente e para trás. Introduzi e insisti desta vez para começar e parar o movimento de acordo com a canção. Quando parava de cantar, parava também a dança. Ela assim o fez, entusiasmada. F: quando comecei a cantar pra ele parecia sorrir; 1ª vez-sorriu e bateu na cadeira, de seguida palmas; das vezes seguintes pedi para tocar piano. Da



		<p>bate na cadeira (2x). P: dá-me a mão, diz olá a mim (4x)</p>	<p>primeira vez tocou com um dedo, da segunda nada e da terceira bateu uma palma. Pedi pra bater palmas a seguir, aproveitando a deixa, ele riu e olhou pra mim. De seguida cantei só pra ele, alterando a letra e tentando reforçar a sua participação ativa. Da vez seguinte pedi novamente para bater palmas e ele respondeu batendo na cadeira. No final, parecia estar a sorrir! Fiquei a conversar com ele, sentada no chão à sua frente. Cantei mais duas vezes pedindo para bater na cadeira, dialogando com ele. E ele bateu. Continuei a interação, agora com sons vocais, imitativos (“ai”) e batendo na cadeira. Ele ia respondendo aos estímulos.</p> <p>P: quando comecei a cantar, aproximou a cara de mim. De notar que agora já não me puxou logo com a mão. Não deu a mão, de modo que cantei para os colegas dizendo que o P não estava (oh!). M e AL muito atentas e F também, ainda que de forma diferente. Não deu a mão das vezes seguintes e aproximava a cara ou dizia “2”. Da última vez deu a mão. Puxou um pouco de modo que pedi de forma mais assertiva para não o fazer. Ele pareceu entender perfeitamente o que lhe dizia. Recompensei dando o beijinho. O F começou a tocar piano novamente, com um dedo em teclas do registo agudo.</p> <p>F: Como estava a mostrar um grande interesse pelo piano, aproximei mais o instrumento dele. Ele olhava para mim. Comecei a cantar “Vem tocar comigo olarilolé, toca aqui, no piano, olarilo... (pausa) lé!”. Ele respondeu batendo palmas. Eu imitei-o. Olhava para o piano enquanto eu cantava para ele. A dada altura carregou nos botões. Toquei <i>Olha pra mim</i> sem cantar, no final ele tocou numa tecla (entretanto a M começou a dançar na cadeira e a fazer sons vocais). Comecei a cantar alterando a letra conforme as reações dele. A dada altura fiz glissandos no piano e ele ficou mais atento, indo tocar nas teclas. (AL e M atentas e a sorrir, expressões da AL alteravam consoante os sons que ouvia). F começou a interagir comigo batendo no braço do sofá, enquanto eu respondia o mesmo número de vezes nas teclas do piano. Depois alcançou novamente as teclas do piano.</p> <p>AL: Peguei no tambor e cantei a segunda canção, alterando a letra para que ela tocasse no tambor. Tocou apenas com a minha ajuda, mostrou enorme contentamento. Da segunda vez, não tocou sozinha mas alcançou a minha mão no “momento certo” de tocar. Da terceira vez que cantei a música já alcançou o tambor sozinha, eu dava apenas uma pequena ajuda e impulso na mão dela. Ela sorria e produzia sons vocais. (F continuava a explorar o piano)</p> <p>M: sorria e olhava para mim enquanto eu cantava para ela mas não tocou no tambor; perguntei se queria a clava para tocar, ela pegou nela, chegou-a ao tambor mas atirou-a para o chão. Dei pela segunda vez a clava mas ela atirou novamente ao chão e riu-se. Continuei a cantar, aguardei e ela aproximou a mão dela da minha para tocarmos em conjunto no tambor. Tocámos no tambor durante uns segundos. Depois ela afastou o instrumento e eu não insisti.</p> <p>P: Respondia dizendo “2” cada vez que eu cantava a canção para os colegas e dizia “1” em tom de pergunta; quando cantei para ele da primeira vez não disse nada; da segunda vez riu alto e respondeu “2”, eu reforcei a resposta dele e mostrei contentamento; fui “buscar” a mão dele para tocarmos em conjunto no tambor, ele tocou apenas duas vezes, mostrava não querer mais; cantei e toquei para ele mais uma vez e ele começou a cantarolar afinado, só sons ou sílabas como “la la”.</p> <p>F. começou a bater palmas e eu respondi tocando tambor para ele (sem falar ou cantar); ele virou-se na minha direção e respondeu com palmas. Depois fez clis com a boca e eu imitei-o.</p> <p>(AL e M atentas à minha interação com o P).</p>
3/ Instrumentos	<i>Olarilolé</i> <i>Olha pra mim</i>		<p>AL começou a sorrir mal ouviu a música, fui ter com ela a dançar e ela chegou logo as mãos e braços a mim; “marchamos” pela sala; Mais para o final, fui dançar com a “mão” da M e ela puxou-me para ela contente.</p> <p>Leonor “dançou” com F, ele bateu palmas algumas vezes; M dançava com vigor na cadeira muito contente, muito sorridente e a rir com sons vocais. P “procurou” o tom produzindo sons vocais no final da canção.</p> <p>Ouviru-se a canção <i>A minha machadinha</i> e evidenciou-se contentamento do grupo, de maneira que decidi ir buscar o tambor e tocar sem cantar durante a audição da canção. Quando cheguei perto da AL, ela chegou a mão a mim e tocámos no tambor. O F. tocava sozinho com um dedo nas teclas do piano.</p> <p>M dançava, AL estava atenta a mim; Ouviru-se o P a produzir sons na tonalidade no final da canção.</p> <p>Na segunda canção, fui ter com a AL e, depois de darmos as mãos, balançamos o corpo para a frente e para trás na pulsação da canção; F ia batendo no braço do sofá de vez em quando; esboçava sorrisos e mostrava satisfação; M dançava</p>
4/ Movimento, dança	Música de “ambiente” (ipod): <i>Filhos da nação</i> (Quinta do Bill).		
5/ Instrumentos	<i>A minha machadinha</i> <i>Olha a bola Manel</i>		

6/ Despedida individual	<i>Adeus ao (nome)</i> M: dá-me a mão e faz comigo (1x); faz comigo, com a mão: adeus (1x) AL: dá-me a mão e faz comigo (2x) F: dá-me a mão (1x); faz comigo na cadeira (4x) P: canta comigo, diz comigo (1x); diálogo de lalala's (1x)	e ria. M: da primeira vez demorou a dar a mão. Esperei e finalmente ela deu a sorrir, como se soubesse perfeitamente a instrução e que eu estava à espera. AL: mal comecei a cantar para ela, ria com sons vocais; quando peço para ela dar só uma mão, ela tenta mas tem claramente necessidade/conforto de me agarrar com as duas. F: tocou na cadeira da primeira vez; quando alterei a instrução aproveitando a sua reação, voltou a tocar na cadeira mais duas vezes, havendo claramente um diálogo entre nós; da terceira vez não tocou na cadeira e da quarta, só tocou quando desviei a atenção dele e me estava a vir embora. P: da primeira vez disse "la", da segunda disse "1,2".
7/ Despedida	Comecei a tocar <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente (1). Cantei a letra posteriormente (2).	F olhava o piano, AL olhava para a fonte sonora e M começou a dançar na cadeira e a produzir sons vocais (1). Com voz (2), P começou a cantar na tonalidade, M continuou a dançar, AL olhava para mim e sorria, balançando o corpo, de forma autónoma, na pulsação (parava, às vezes, atenta e sem movimentos estereotipados); F bateu no braço do sofá no final da canção.
Ambiente final	Deixaram a sala à vez.	P foi embora a cantarolar. M e AL ficaram na sala mais um pouco. Cantei para elas a melodia da canção "Auld Lang Syne" em "mmm" (murmúrio, sem letra)

## Grupo 2

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
Ambiente	Carreguei no pedal. Diferentes registos. Diálogo improvisado.	N e G já faziam sons vocais V: começou logo a bater no piano JP: sorria Interação com V ao piano. Batia a uma pulsação constante. Sorria e olhava para mim. Riso.... Com o som dos acordes no registo médio-grave, o N olhou imediatamente para a fonte sonora.
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar ao piano <i>Olá a todos</i> . Introdução da letra da segunda vez.	N: muito atento, olhar parou (1) G: levantou muito alto o braço direito (1) JP: sorriu mais (1); com a voz reagiu-sorriso e movimento corporal (2) N, G e JP sorriram logo (1). JP e N sorriram ainda mais e fizeram movimentos corporais reativos (2) G elevou o braço esquerdo (2).
2/ Cumprimento individual	<i>Onde está</i> N: faz um sorriso para mim (1x); dá-me a mão, chega a mão a mim (1x) JP: dá-me a mão, diz olá comigo (2x); levanta as mãos e agora baixa (1x) G: dá-me a mão, diz olá a mim (1x); levanta a mão (1x) V: Toca piano, não ouço nada (2x)	V: alterava a letra procurando interação, será que a V estava perguntava aos colegas; todos reagiram, atentos e interessados; mas, só mesmo quando desviei a atenção da V é que ela tocou. N: fez tudo JP: estava contente, muitos sons vocais; fez tudo; quando elevava a minha mão, aumentando o grau de dificuldade, ele alcançava-a na mesma. G: quando disse o nome dele, olhou logo pra mim; ria muito e olhava para mim; deixou-me manipular a mão dele, contente, a sorrir. Estava relaxado (muscular) e menos espástico.
3/ Instrumentos	<i>Onde está</i> <i>Olha pra mim</i>	V: Com a melodia da canção <i>Onde está</i> , usei o tambor para interagir ela alterando a letra conforme necessidade. Quis pegar no tambor, explorá-lo e manipulá-lo mas não teve interesse em tocar, produzir som. Passei para a canção <i>Olha pra mim</i> , ia alterando a letra para levá-la a tocar no tambor. Quer pegar nele imediatamente mas não tocar da forma como eu estou a tocar. Eu não deixo, mostrando boa disposição, e ela começa a rir. Depois toca com o meu incentivo e a minha ajuda. No final, deixei-a pegar no tambor. Ficou a explorá-lo e a rir. (Os colegas estiveram sempre atentos). Começou a rir e a produzir sons vocais cada vez mais, eu respondi rindo muito e os três colegas também, olhando para nós. A V não queria largar o tambor, comecei a tocar com a minha mão enquanto ela segurava o tambor, repetindo um ritmo piano-ela parou atenta. No final, pedi para me dar o tambor. G: Cantei e toquei para ele a segunda canção. Ele olhava para mim atento. Manipulei o braço direito dele de modo a chegar perto do tambor. Ele deixou e disse uma "palavra" (cadência sonora que se assemelhava a sílabas de alguma palavra que não reconheci). O braço do N estava muito próximo, de modo que cantei para ele de seguida e ajudei-o a tocar (mobilizei o braço esquerdo e ajudei a mão a tocar no tambor), ele deixou e sorriu no fim. G permanecia

		<p>atento, levantou a mão dele e eu aproximei o tambor dele.</p> <p>JP: Mal me aproximei dele a cantar, elevou logo a mão direito e chegou-se ao instrumento, tocando várias vezes e sozinho, sem ajuda. Olhava para mim entusiasmado e sorria com o reforço positivo que lhe dava. Continuei a cantar para ele, agora sem letra, ele alcançava a minha mão e mostrava vontade de tocar e participar. No final quis pegar sozinho no tambor. A dada altura o G começou e mover e elevar bem alto a mão e braço direito. Fui ter com ele e treinámos os movimentos. Ele sorria muito e participava nos movimentos de forma autónoma. O N suspirou.</p> <p>Olharam os quatro para a fonte sonora. N riu alto. Sinfonia:</p> <p>N: sorriu várias vezes durante a audição da sinfonia, olhava os colegas, movia os braços;</p> <p>G: sorriu algumas vezes durante a audição e começou a mover voluntariamente os braços, olhando para as próprias mãos, principalmente o braço e mão direitos; fez clics com a boca</p> <p>V: a dada altura tocou piano mas depois parou, ouvia atenta, abanava a cabeça por vezes, vários momentos em que esteve mais sossegada, mais parada, menos movimentos estereotipados.</p> <p>JP: respiração mais profunda, visivelmente relaxado, menos movimentos, não fez sons vocais; bocejou e suspirou.</p> <p>Concerto: JP continuou tranquilo e relaxado</p> <p>N: mais parado e atento assim que começou a música, quando entrou a trompa, a expressão facial e o seu olhar alterou, sorriu agradado; respiração funda e suspiro aos 5 minutos, aproximadamente.</p> <p>G: começou a dizer “ia” várias vezes, sorriu com a trompa; ia sorrindo algumas vezes, bastante agradado, especialmente do meio para o final, movimentos com o braço e mão esquerdos, olhava agradado para os dedos a mexerem.</p> <p>V: começou a abanar a cabeça, mas mais lentamente, sorriu algumas vezes, olhava várias vezes para a fonte sonora, tocou numas teclas mas parava quase imediatamente, ouvindo atenta a música.</p> <p>G, N e V olham “no infinito” mais vezes no concerto, no diálogo da trompa e cordas, parecem ficar mais atentos e curiosos.</p> <p>JP bocejou mais duas vezes e fechou a boca a partir dos 5 minutos</p> <p>N: olhava para mim, sorriu quando começou o tema; respiração profunda mais para a frente; expressões faciais iam alterando; suspirou a dada altura</p> <p>V: olhava para mim entusiasmada; manteve uma mão em contacto com o piano, aproximou mais o corpo do piano e manteve-se nessa direção a peça inteira, sorria; quando havia mais movimento na peça, figuras rítmicas mais curtas, abanava a cabeça mais rapidamente; parei de tocar e os movimentos da cabeça abrandaram imediatamente.</p> <p>JP: manteve-se relaxado e mais parado, como estava no concerto; bocejou novamente, por duas vezes</p> <p>G: olhou para o piano, para os colegas, sorriu, moveu o corpo</p> <p>JP: ele tenta alcançar a minha mão mesmo quando me afasto</p> <p>G: houve movimento, estava muito relaxado.</p> <p>N: muito relaxado, permitiu movimento; ria muito</p> <p>V: quando tentei que tocasse com a mão não-dominante, ajudando, fê-lo, chegou a tocar no piano mas não lhe dava tanto jeito. Preferia a outra mão e tocava mais com essa.</p>
4/ Audição musical	Sinfonia nº 35 em Ré Maior de Mozart – 4º and. completo 4’05 Concerto para trompa nº 3, Kv. 447 – 1º and. (Allegro) (completo-7’27)	
5/ Relaxamento	Toquei ao piano a peça de Yann Tiersen	
6/ Despedida individual	<p><i>Adeus ao (nome)</i></p> <p>JP: Dá-me a mão e faz comigo (2x)</p> <p>G: faz com a mão e diz adeus (1x); mão do G diz adeus (1x)</p> <p>N: mão do N faz comigo adeus (1x); diz adeus com a tua mão (1x)</p> <p>V: toca piano, faz assim (1x); onde estão as teclas (1x); com a outra mão (direita) (2x)</p>	
6/ Despedida	Comecei a tocar <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente (1x). Cantei a letra posteriormente (2x).	<p>JP e N sorriram quando começámos a cantar e mantiveram-se a olhar para mim</p> <p>V aproximou a cabeça da coluna do piano, olhava para mim de vez em quando</p> <p>G olhou a dada altura para a Leonor e para os colegas</p>
<b>Notas</b>		<p>Os quatro elementos permaneceram atentos, sorridentes, bem-dispostos, interessados e empenhados durante toda a sessão. Sentiu-se um forte espírito de grupo, de união.</p> <p>JP costuma ter a boca mais aberta, maxilar inferior bastante para baixo. Nos momentos de audição musical, a boca começa gradualmente a ficar mais fechada, evidenciando possivelmente relaxamento no maxilar, e uma respiração mais “fácil”.</p>

## SESSÃO Nº 1/II (04/02/2015)

### Grupo 1

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	M: sons vocais já na parte instrumental da canção; com voz também AL: movimentos voluntários corporais; balanço no sofá no andamento da canção; maior entusiasmo quando ouve a minha voz a cantar pela primeira vez.
2/ Cumprimento individual	Cantar a melodia da canção <i>Onde está</i> em sílabas neutras. AL: dar as mãos, balançar o corpo M: dar mão, dançar	M: parece reconhecer a melodia, sons vocais ao ouvir a canção no piano; dançava na cadeira (2x); em sílaba neutra, estendia a minha mão – deu a mão na altura certa da canção por 2x; dei reforço positivo (beijinho na mão). AL: olha para mim, sorri, deu-me as mãos na altura certa e balançava comigo (2x)
3/ Instrumentos	Guizos e tambor Dar oportunidade de escolha; Nomear os instrumentos; Determinar preferências. <i>Está na hora de tocar Goldfish</i>	Enquanto fui buscar os instrumentos, o barulho alertou-as de forma que me seguiram com o olhar demonstrando interesse e curiosidade. Ao cantar “Está na hora de tocar”, alternando a letra e adaptando-a à situação, dei oportunidade de escolha entre dois instrumentos: guizos e tambor. Mostrei o instrumento e reproduzi o som. Pedi a cantar para escolherem. AL: olhou muito para os guizos (pareceu olhar mais para os guizos em vez do tambor); alterei a letra e pedi para ela pegar nele - pegou neles timidamente, durante poucos segundos; reforcei a sua reação mostrando um enorme entusiasmo que provocou sorrisos e alguma agitação motora de contentamento. A AL agarra no instrumento mas larga quase de seguida (tentou várias vezes). Usei o corpo para tocar com os guizos, primeiramente na minha perna e depois na dela. Percussão corporal: com ajuda, mobilizando e orientando os movimentos, encorajei-a a bater com as mãos nas pernas e de seguida palmas. Não o faz sozinha mas quando apoia as mãos dela nas minhas vai fazendo o que lhe é proposto. M: demonstrava interesse e fazia sons durante a minha interação com a AL, revelando um ganho de atenção. M: Ria e balançava o corpo na cadeira mas não escolhia o instrumento; pedi novamente e ela aproximou-se do tambor tocando nele com a mão; fez sons com a boca (“clics”) e eu imitava-a; fazia sons vocais enquanto eu cantava a canção para ela; pedi novamente para tocar, esperei bastante tempo mas ela não tocou; mostrei tristeza cantando novamente e alterando a minha expressão (fingia estar triste e amuada)-ela apreciava a interação fazendo sons vocais (mais e variados) e dançando na cadeira; as alterações de registo faziam- na rir; toquei o tambor (pequenas frases rítmicas) sem cantar-ela ria e fazia sons mas sem tocar; olhou para o tambor algumas vezes mas não tocou. AL: experimentou tocar com a mão no tambor fazendo-o com a minha ajuda; voltei a interagir com a M. mas desta vez ela afastou o tambor e eu não insisti. Contexto: depois de seleccionar a faixa, sentei-me no chão ao lado delas. 1ª vez (faixa com vozes de crianças a cantar) AL: estava muito atenta a olhar para a televisão. Quando começou a canção, assim que começaram as crianças a cantar, começou a balançar o corpo estando várias vezes no andamento. M: dançava na cadeira, abanava cabeça e corpo na pulsação, produzia sons vocais e ria 2ª vez (faixa instrumental em que eu cantava por cima) AL: alterava o contacto visual entre mim, ao ouvir a minha voz, e a tv (visualizando as imagens) M: ria muito e alto; balançava na cadeira e olhava a tv; fez “clics” com a boca, eu respondi imitando-a, abana mais a cabeça, com sons vocais M e AL: olharam a fonte sonora (coluna) M: pareceu reconhecer a música, muitos movimentos voluntários, dançava e ia rindo alto de vez em quando, mostrava grande contentamento AL: riu; os movimentos corporais que fazia, nomeadamente o balanço, pareciam ser intencionais e nos momentos musicais mais “agitados” ou fortes da obra; permaneceu muito atenta aos estímulos musicais, fazendo várias expressões faciais; houve muitos momentos em que permaneceu estática, atenta, a ouvir, sem movimentos estereotipados, especialmente nas partes mais lentas da obra, distrai-se com os meus movimentos. 30’’ + 21’’ + 20’’ + 10’’ – nº de segundos em que os esgares e os movimentos estereotipados pararam
4/ DVD	Vizualização da faixa <i>As Três Galinhas</i> (1ª vez – faixa com voz; 2ª vez – faixa instrumental, eu cantava por cima)	
5/ Vivaldi	Audição musical (música gravada – <i>Primavera</i> de Vivaldi). 2’50’’	
6/	Cantar a canção <i>Plão</i> ,	AL: procura alcançar a minha mão logo que me aproximo, reage ao som, atenta

Campainha	<i>plem, plim</i> com o objectivo de incentivar a pegar e tocar a campainha.	às minhas expressões, dirige o olhar para onde eu peço, entusiasmada quando interagia com ela; olhava o sino/campainha curiosa e interessada mas não pegava; levei a mão dela ao sino e ajudei a tocar – riu muito, o sino ficou pouco tempo nas mãos dela. M: ria muito com as minhas expressões e quando interagia com ela; pegou no sino assim que ele esteve ao alcance e atirou ao chão (por duas vezes), aguardou a minha reação e riu imenso de seguida; olhava o sino mas não tocava; pedi para não atirar o sino ao chão e mo dar (de uma das vezes que pegou) mas a M atirou ao chão enquanto olhava para mim e ria, bateu na cadeira, muito contente
7/ Relaxamento	Tocar a música <i>Aquarium</i> ao piano sem voz. 1' 20"	AL: pára, olha, atenta, permanece estática quase toda a peça, reage à mudança de côr, às diferentes tonalidades, diferentes expressões, muito atenta e parada, fazia por vezes esgares mas não fez movimentos corporais estereotipados durante toda a peça; quando termina sorri. M: dançava na cadeira, ria muito
8/ Despedida Individual	Alteração da letra da canção <i>Obrigada por estares aqui</i> conforme as instruções pretendidas para cada jovem adulto.	Instruções M (cantei duas vezes): "dá-me a mão e acena assim" ✓ "vamos dizer adeus com a mão" ✓ "faz com a mão adeus a mim" ✓ Instruções AL (cantei duas vezes): "dá-me a mão e faz adeus" ✓ "só uma mão a dizer adeus" ✓ "com uma mão adeus adeus" ✓
9/ Relaxamento	Tocar a música <i>The swan</i> ao piano. 1' 15"	Contexto: Perguntei se queriam que tocassem piano, apontando para o instrumento. M olhou, parou e sorriu. AL olhou, fez um esgar, olhou novamente. Fui tocar um acorde e repeti a pergunta. Ambas riram e olharam. AL: expressões diferentes, atentas, traquias, não fez esgares; o corpo esteve completamente parado por bastante tempo enquanto olhava o piano. M: ria alto, produziu sons diferentes, dançava na cadeira.
10/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	AL: balançou na cadeira imediatamente. Quando toquei a música mais rápida, também o corpo balançou mais rapidamente, como se estivesse à procura da pulsação nova. M: virou a cara, só com voz é que sorriu, reagiu ao andamento.

**Notas:** Fiz a sessão com a AL. e a M., sem estar a colaboradora presente (muitos colaboradores da instituição estavam doentes, havia falta de pessoal e condições). F e P estavam doentes e a faltar. Disposição diferente na sala.

Início: AL e M estavam muito atentas e entusiasmadas, seguindo todos os meus movimentos aquando da montagem do DVD, etc. M balançava na cadeira, movimentos voluntários, e ia sorrindo sozinha; qualquer reação minha provocava mais entusiasmo em ambas; AL sorria.

## Grupo 2

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
0/ Criação de ambiente	Tocar a canção <i>The Swan</i> enquanto não chegam todos os elementos do grupo.	V: mal tem o piano ao seu alcance toca; parou de tocar assim que eu comecei e olhou para mim interessada e atenta G: começa a mover braço esquerdo, movimentos voluntários autónomos dos membros superiores; não olha para a fonte sonora N: olha para mim; alguns movimentos voluntários dos membros superiores [Chega o JP, parei de tocar] V: toca de forma efusiva no piano JP: sons vocais, segue-me com o olhar N: alguns sons vocais, espreguiça-se com aparente contentamento
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	V, JP e N olham para a fonte sonora (piano) JP: sorri timidamente logo que ouve a música; quando começo a cantar, faz sons com a voz e sorri com mais entusiasmo N: começou a sorrir/ri, atento G: olhou no final (ou quase)
2/ Cumprimento individual	Cantar a melodia da canção <i>Onde está?</i> em sílaba neutra. G: contacto visual e sorriso	V: esboça sorriso, começa a abanar a cabeça, como que a dançar Mal eu parei de tocar a canção anterior, a V recomeçou a tocar no piano. V: cantei a 1ª vez sem letra – ela riu alto (da 1ª vez tocou no piano mesmo tempo que eu e da 2ª não) [JP e N estão atentos] Cantei de seguida com letra pedindo que tocassem no piano (não tocou); porém abanava a cabeça; Cantei sem letra – tocou timidamente a olhar para o lado e eu mostrei contentamento

	<p><b>JP:</b> dar mão, levantar mão  <b>N:</b> contacto visual e sorriso  <b>V:</b> tocar piano</p>	<p>JP: reage a música tocada ao piano mas sem voz; cantei sem letra, tentou imediatamente alcançar as minhas mãos, permitia completamente a mobilização, elevava as mãos - treino de movimentos enquanto cantava; ria e fazia sons vocais ao interagir com ele (4 vezes ✓) [V recomeçou a tocar piano]  N: cantei sem letra, reagi quando estendi as mãos para ele; pedi um sorriso – não fez mas olhava para mim por vezes; pedi para olhar para mim com letra – olhou; pedi para me dar a mão, não deu e parecia não querer contacto físico porque não permitiu tão bem a mobilização do corpo; falei com ele, acalmou de seguida, já permitiu que manipulasse a mão/braço dele e desse beijinho.  G: sem letra, aguardei que olhasse para mim – olhou, mostrei contentamento; da 2ª vez deixou-me manipular a mão dele e olhava para ela (pouca amplitude de movimentos contudo); da 3ª vez que cantei procurei que me desse a mão e ele quase dava; da 4ª vez, cantei em murmúrio, sem letra, para reforçar o pedido anterior de dar a mão.  V: estava atenta à minha interação com os colegas; fez riso paroxístico de maneira que fui cantar em “mmm” para ela; acalmou o riso e depois tocou piano com vigor – eu cantei mais alto respondendo ao seu vigor, e tocava para ela também. Quando parei, voltou a rir.  [Enquanto interagia com o N, a V estava a tocar piano, sons graves]  [G não sustentava a atenção pelos outros, ou muito pouco]  Estavam todos atentos ao estímulo visual. V continuava a rir e os colegas permaneceram estáticos a olhar a televisão. G olhou imediatamente para a tv mal liguei; V acalmou o riso com o estímulo visual e auditivo.</p>
3/ DVD	<p>Visualização das faixas:  <i>As Três Galinhas</i>  <i>Três Animais Simpáticos</i>  <i>Loja Mestre André</i>  (1ª vez – faixa com voz; 2ª vez – faixa instrumental, eu cantava por cima)</p>	<p>1ª Canção  V: alternava o olhar entre mim e a tv  JP: olhava maioritariamente para a tv mas também olhou para mim  G: fez um som vocal (sílabas, palavra irreconhecível) no início; repetiu essa “palavra” várias vezes  V: quando eu cantava, ela olhava para mim e não para a tv  N, JP e G: muito atentos e fixados no estímulo visual  2ª Canção  V: não ficou tanto tempo a seguir a imagem na tv; abanava a cabeça como que a dançar; durante esta canção tocou piano, forte e grave, parecia por vezes estar a chamar a atenção  G: voltou a fazer o mesmo som (1x); não reagiu ao som do piano que a V produzia  N: desviou o olhar da tv muito rapidamente assim que a V tocou no piano, mas preferiu a tv  JP: reagiu ao som do piano mas não desviou o olhar da tv  3ª Canção  Pedi para a V parar de tocar no piano, ela parou.  G: disse 1x a tal “palavra”  JP: olhou algumas vezes para mim, principalmente quando eu me movia mais  N: olhou para mim quando me movi rápido para ir buscar o tambor, mas não permaneceu muito tempo a olhar, preferindo a tv  G: olhou o tambor quando o mostrei e disse o nome (aliás todos olharam)  V: quando eu disse e aponte para o piano, a V tocou nele  JP e N: riram quando ouviram os guizos ou com a expressão que fiz  Se eu me mexia, V, JP e N desviavam o olhar e seguiam-me, o G não.  Cantei a canção <i>Está na hora de tocar</i>: V e o JP olhavam para mim, N às vezes.  G: nomeei os guizos e o tambor e ele olhou; pedi para escolher o instrumento; não olhava no início, depois olhou para os dois; pareceu olhar durante mais tempo para o tambor de modo que fiz a experiência com o tambor – com mão, parecia estar desconfortável; tentativa com os guizos – olhava para mim mas não sorria, reagia pouco, virava a cara; pareceu pelas expressões estar incomodado com algo de maneira que não insisti.<sup>29</sup>  N: começou a rir portanto fui ter com ele; olhou para os dois instrumentos quando os nomeei, mais para os guizos. Coloquei-lhe então a pulseira de guizos, deixou que mexesse e manipulasse o braço para tocar (alguma coisa); olhava para os guizos no pulso dele, sorria. Com o tambor, cantei sem letra e sem melodia, como que num rap improvisado, depois cantei <i>Goldfish</i>; deixava-me manipular a mão dele para tocar no tambor; cantei de forma improvisada, ele sorria, enquanto tocava o tambor e olhava o movimento  [V interrompia a tocar piano insistentemente, chamando à atenção; falava com ela e ela parava; N ria-se]</p>
4/ Instrumentos	<p>Guizos e tambor  Dar oportunidade de escolha;  Nomear os instrumentos;  Determinar preferências.  <i>Está na hora de tocar</i>  <i>Goldfish</i></p>	

<sup>29</sup> Mais tarde descobri que o G tinha tomado uma medicação que, muito provavelmente, seria a causa do seu desconforto físico. Ver nota no final da sessão 2.

5/ Despedida Individual	Alteração da letra da canção <i>Obrigada por estares aqui</i> conforme as instruções pretendidas para cada jovem adulto.	<p>JP: cantei <i>Está na hora de tocar</i> para o JP fazer escolha do instrumento que queria tocar, nomeei os instrumentos e ele olhou e interagiu com sons vocais; ele levantou o braço mas distraiu-se com o barulho fora da sala. Finalmente, chegou a mão ao tambor e tocou sozinho. Cantei de seguida <i>Goldfish</i>. Distraiu-se novamente com barulhos fora da sala, só depois de o chamar e insistir é que ele voltou a dar-me atenção. Ajudei a tocar, ele sorria com o reforço positivo.</p> <p>V: interação com o piano; cantei para ela e perguntei se queria tocar no tambor; ela alcançou-o, tocou ligeiramente e ficou com ele, abraçada a ela. Pedi para ela me dar e lá deu.</p> <p>Toquei a melodia da canção ao piano.</p> <p>V: ouviu o piano contente e atenta; quando cantei “toca piano”, estava a tocar e parou; quando parei de tocar, tocou ela. Pedi para me dar a mão, levantou-a mas “levou-a” propositadamente noutra direção, alcançando outro sítio no piano; ficou a tocar e eu a cantar (parecia saber exatamente o que lhe pedia).</p> <p>JP: pedi para me dar a mão e ele deu imediatamente; distraía-se porque havia funcionárias a falar à porta da sala</p> <p>N: pedi para “chegar a mão a mim”, fez um movimento mais espástico; pedi para “olhar para mim”, demorou mas olhou; distraía-se também com as vozes vindas do corredor; cantei triste porque ele não olhava para mim e ele olhou.</p> <p>G: pedi para olhar para mim, demorou mas olhou.</p> <p>JP e N: sorriam enquanto eu cantava</p> <p>JP: olhava para mim</p> <p>V: riu com som do piano; olhou para mim quando comecei a cantar e esboçou um sorriso</p> <p>G: olhou para os colegas; no final olhou para mim</p>
6/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	<p>JP: olhava para mim</p> <p>V: riu com som do piano; olhou para mim quando comecei a cantar e esboçou um sorriso</p> <p>G: olhou para os colegas; no final olhou para mim</p>

## SESSÃO Nº 2/II (11/02/2015)

### Grupo 1

Parte/ Momento	Estratégia	Resultados
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	<p>F: seguia-me com o olhar, olhava para mim e para o piano, origem do som, pareceu a dada altura esboçar um leve sorriso, atento, interessado</p> <p>M: fez sons vocais logo depois de eu começar a tocar a música; dançava na cadeira.</p> <p>AL: no início, estava muito atenta e a olhar para mim e na direção do som; com o piano, sorriu e moveu-se ligeiramente balançando o corpo para trás e para a frente; com a voz a excitação, entusiasmo e movimentos corporais aumentaram.</p> <p>P: com o piano, estava muito atento e pareceu esboçar um sorriso muito ligeiro, no final da primeira secção da canção, ouvi-o cantar sons semelhantes ao “olá” e na tonalidade.</p>
2/ Cumprimento individual	Cantar a canção <i>Onde está?</i> exclusivamente em sílaba neutra para AL e M. Para os restantes, iniciar a canção com letra e depois de dar a instrução, continuar a cantar em sílaba neutra. AL: dar a mão e balançar o corpo (2x com sucesso) F: toca piano (4x sem sucesso, apenas olhava as teclas e via-me a tocar) M: dar mão e dançar (3x com sucesso) P: dá-me a mão pra eu dar beijinho (3x, 2 com sucesso)	<p>M: só com o piano e logo que comecei a tocar a canção, sorriu muito produzindo sons vocais altos e dançava muito na cadeira, evidenciando-se um contentamento elevado. Cantei sempre em sílaba neutra enquanto ela dançava e sorria na cadeira. Da primeira vez, suspendi o canto no momento em que dava antes a instrução verbal, aguardei uns segundos até ela me dar a mão. Assim que a M deu a mão, recomecei a cantar recompensando-a (mostrando contentamento e dando um beijinho na mão). Da segunda vez, ainda estava no início da canção e já ela me tentava alcançar com a mão. Da terceira vez voltou a dar a mão no momento da instrução.</p> <p>AL: ficava visivelmente entusiasmada com a minha interação, sorria e mostrava resposta motora. Aguarda que eu peça que me dê as mãos (só quando estendo é que ela também alcança as minhas mãos) no momento certo, depois dá-me as mãos e balançamos na pulsação (cantei em sílaba neutra).</p> <p>P: cantei alternando letra e sílaba neutra. Da primeira vez, permanecia atento e interessado mas não me deu a mão. Quando recomecei a cantar pela segunda vez, aproximou a cara. Mostrei contentamento e recompensei dando beijinho. Da terceira vez pedi para me dar a mão, ele deu de modo que dei beijinho a seguir como recompensa. Ele sorriu.</p> <p>F: cantei com letra logo no início, não tocou mas olhou para as teclas do piano. Da segunda vez permaneceu a olhar sem tocar. Da terceira vez, toquei a melodia no piano sem cantar. Da quarta toquei e cantei ao mesmo tempo. Decidi colocar-me à frente dele e bati na perna a acompanhar o meu canto. Pedi para tocar no piano novamente e aguardei. Ele tocou timidamente na cadeira. Parecia estar a desinteressar-se, pedi para olhar para mim e ele olhou</p>

3/ Campainha	Cantar a canção <i>Plão, plem, plim</i> com o objetivo de incentivar a pegar e tocar na campainha.	<p>durante poucos segundos. Interagi batendo ritmadamente nas minhas pernas e com palmas, de seguida na parte da frente do piano. Não reagiu. Quando estava distraída, de costas para ele a interagir com a colega, endireitou-se na cadeira e alcançou as teclas do piano. Tocou com um dedo.</p> <p>F: estava recostado na cadeira, bastante afastado da cadeira, em cima da qual coloquei a campainha. Cantei a primeira vez e toquei o sino. Da segunda vez, na letra pedia para ser ele a tocar. Aguardei calmamente e ele endireitou-se de forma a alcançar o sino. Pegou, explorou e ficou com a campainha. Abanou a primeira vez produzindo som. Olhou para mim e manteve o olhar nos meus olhos por vários segundos.</p> <p>Fez clic com a boca, a dada altura olhando para cima, no vazio, imitei-o repetindo clics vocais. Ele fez alguns em troca. Pedi para ele me deixar pegar no sino, para lhe mostrar como se tocava. Lá permitiu que pegasse e então reproduzi som. Voltou a pegar no sino. Depois já não me queria dar mais. Lá deu depois de muita insistência e da Leonor falar, queria ainda alcançá-lo, não deu mas fui buscar clavas para ele (ele seguiu-me com o olhar). Ele explorou o instrumento, olhando, tacteando; ficou com ele. Fui buscar outro par de clavas e toquei de várias formas à frente dele. Olhava para mim mas não interagiu tocando. A Leonor foi para o meu lugar, tentando incentivá-lo a tocar.</p> <p>AL: parecia querer alcançar o sino (levantou e aproximou a mão) mas não chegou a tocar, deixou que eu manipulasse a mão dela para tocar durante uns segundos.</p> <p>M: aproximou-se mas afastava o sino; pegou de uma das vezes e ia atirá-lo ao chão, ao mesmo tempo, ia sorrindo e hesitando como se ainda desconfiasse do que se estava a passar naquela atividade/tarefa.</p> <p>P: não fiz esta atividade com ele porque a campainha se estragou; de repente, disse “1, 2, 3”; fui buscar o tambor</p>
4/ Instrumentos	Clavas (interação Leonor com F) Tambor - <i>Goldfish</i>	<p>F (Interação com a Leonor): não tocou, reagiu virando-se para o lado, distraía-se quando cantava para os colegas, não olhava nem para a colaboradora nem para o som que ela produzia, não reagia bem ao toque físico.</p> <p>P: respondeu ao meu canto com sons vocais, houve algum diálogo entre nós apenas com sons (pequenas frases melódicas improvisadas) e com os números (1, 2 e 3). Aquilo que cantarolava não era bem definido, consistente, de forma que não se entendia bem. Parecia a dada altura ser a última canção e a Leonor cantou-a. Pedi para parar para não confundir as fases da sessão. Não mostrou interesse nenhum em tocar ou alcançar o tambor.</p> <p>M: sorria, dançava na cadeira e olhava. Não quis tocar ou alcançar o tambor.</p> <p>AL: olhava atenta, mais parada. Se a minha entoação vocal mudava e era mais efusiva, mostrava excitação e respostas motoras mais visíveis. Caso contrário, permanecia atenta e parada.</p>
5/ Movimento	Audição musical (música gravada durante 3 minutos: Primavera - Vivaldi).	<p>M: expressão mudou imediatamente a seguir à música começar; começou também a dançar na cadeira e os seus movimentos cessaram imediatamente a seguir à música terminar.</p> <p>AL: nas secções mais agitadas (a nível de andamento e dinâmica), os balanços a tempo no sofá aconteciam (movimentos corporais voluntários) e nas secções mais calmas e lentas os movimentos corporais tendiam a cessar, os movimentos estereotipados cessaram durante um máximo de 23 segundos (houve 4 períodos de aproximadamente 10 segundos e um de 14 segundos); o olhar evidenciava interesse, atenção e concentração nos estímulos musicais; olhou para os seus colegas também, principalmente a M que produzia sons vocais e o F que alcançou e tocou nas teclas do piano.</p> <p>P: logo que começou a música, produziu sons vocais parecendo cantá-la e buscar a tonalidade, teve vários momentos de breves segundos que não mexia na roupa (máximo 10 segundos completamente parado, focado apenas na música).</p> <p>F: aos 50 segundos, endireitou-se no sofá e alcançou as teclas do piano produzindo som durante alguns segundos; depois parou de tocar, ficando só a olhar o piano; estava desperto</p>
6/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	<p>M: começou a balançar na cadeira e a produzir sons vocais; sorriu muito; no início da música (e note-se que não era suposto a M já conhecer esta obra), estava mais parada, desconfiada e visivelmente menos interessada, a partir de uma certa altura (e note-se que já tinha repetido o tema algumas vezes), mostrou mais interesse, dançando, rindo e produzindo sons vocais.</p> <p>AL: balançava no sofá a tempo, para a frente e para trás e olhava para mim Com voz, AL mostrou ainda mais entusiasmo e excitação (mais movimentos corporais); F olhava atento para as teclas do piano, P estava atento e a produzir sons vocais irregulares, não percebi bem se na tonalidade ou não; M dançava com entusiasmo na cadeira, produzindo sons vocais.</p>



7/ Relaxamento	Tocar a peça <i>Aquarium</i> ao piano sem voz (toquei durante 3 minutos e 15 segundos). Deixar a ouvir, a relaxar, sem interagir. Repeti várias vezes fazendo alterações no andamento e tocando em diferentes registos. Estavam na sala apenas o P, M e AL.	P: dizia “1, 2, 3”, vocalizações incoerentes (a dada altura da sessão, momento dos instrumentos, pareceu querer cantar esta canção) F: olhou para o piano. AL: reagia com as alterações de andamento e no registo, sendo que no agudo parecia ficar mais deslumbrada/maravilhada, permaneceu muito atenta e fisicamente mais parada (cessação dos movimentos estereotipados durante um máximo de 30 segundos; os períodos de cessação de movimentos estereotipados foram mais longos, comparativamente à audição de <i>Vivaldi</i> , rondando os 20 segundos, tendo havido momentos de alguns segundos em que a AL estava completamente parada e sem fazer esgares). M: quando alterava o andamento reagia, fazia diferentes expressões faciais também, no registo grave riu mais. P: ouviu e permaneceu atento e em silêncio, mais parado, fez movimentos, não mexendo na roupa tão agitado, não reagiu às alterações de andamento ou altura. F: já tinha saído
-------------------	---	---

### Notas para avaliação:

P esteve interessado e atento, mesmo quando a interação era com os colegas. Implicou menos vezes com a própria roupa, sendo que esteve mais vezes e mais tempo parado, sem tocar sequer nas próprias meias. Produziu sons vocais onde havia semelhança com as palavras por mim pronunciadas/cantadas, na tonalidade ou procurando o tom.

AL e M estiveram atentas, interessadas, mostrando sempre contentamente durante a sessão. M produzia sons vocais a rir, AL produziu quando interagiu directamente com ela. Ambas atentas à minha interação com os colegas.

F seguia-me com o olhar, esteve a maior parte do tempo atento, sem “querer” dormir e sem nunca se virar de lado ou de costas.

### Grupo 2

Parte/ Momento	Estratégia	Resultados
0/ Audição musical	Tocar a peça <i>Aquarium</i> no piano, usando diferentes registos. Estavam na sala apenas o N e o G.	Quando fazia as alterações na peça, mudando o registo ou acelerando o andamento, o P ficava visivelmente mais atento, olhando sem fazer nenhum movimento corporal. O G, depois de começar a ouvir o piano, começou a mover mais os braços, abrindo e fechando as mãos, elevando e baixando os braços. Não notei qualquer reação diferente aquando das alterações no registo ou no andamento.
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	Só piano: N e JP sorriram, G olhou Com voz: JP e N continuaram a sorrir, JP teve uma resposta motora mais visível, G moveu braços.
2/ Cumprimento individual	Cantar a canção <i>Onde está?</i> em sílaba neutra (no caso do G e N, usei a letra no início, relembrando a instrução) G: dar a mão e contacto visual JP: dar mão, levantar mão N: contacto visual e sorriso	Só piano (1ª vez): JP olhava pra mim e sorria, produziu som vocal, N sorriu sem olhar JP: cantei em sílaba neutra 3x, de todas as vezes alcançou as minhas mãos e, no final, permitia movimento induzido. (N atento, olhou para nós várias vezes, G olhou uma ou duas) G: cantei em sílaba neutra da primeira vez, ao começar a cantar, ele levantou a mão direita, procurei alcançá-la e mostrar que era isso que eu queria. Ficou a olhar para a mão como já costumava fazer, mas acabou por não chegar a alcançar a minha mão sem ajuda. (JP produziu sons guturais durante a minha interação com G). Cantei com a letra e pedi para olhar para mim (virou a cabeça na minha direcção mas não me olhou nos olhos). Continuei a interagir com ele e cantei mais uma vez (pedindo para olhar mas ele não o fez, só elevou a mão). Não olhava para mim, parecia menos bem-disposto. N: cantei a primeira vez em sílaba neutra, aguardei parando de cantar na altura da instrução, passados segundos ele olhou para mim e eu continuei a cantar como recompensa, mostrando contentamento. Da 2ª vez cantei com letra pedindo novamente para ele olhar. Olhou passado uns segundos.
3/ Instrumentos	Tambor <i>Goldfish</i>	JP: comecei a tocar para ele e ele logo tentou alcançar o tambor. Manipulou o instrumento e tocou com ajuda. A dada altura, procurou a minha mão de forma a sentir o movimento do meu corpo tocando o instrumento. Assim, tocávamos em conjunto e ele sorria imenso.
4/	Audição musical (música	N e G: permitiram mobilização para tocar no tambor com a minha ajuda. N (sinfonia): sorriu muitas vezes, parecendo reconhecer a obra (por exemplo

Movimento/ Relaxamento	gravada - Mozart). 4º and. da sinfonia nº 35: completo (4 minutos) e concerto para trompa: aproximadamente 4 minutos.	quando surgia o tema, no início de diferentes secções). No concerto para trompa, à primeira vista parecia estar mais parado (ao nível corporal). Enquanto na sinfonia ele se movia mais na cadeira (fez a olho nu mais movimentos corporais), no concerto ficou visivelmente mais parado, fazendo menos movimentos, mais relaxado e calma a sua expressão corporal (menos excitação), riu alto menos vezes. O N respirou fundo pelo menos uma vez (concerto para trompa). Nesta altura, o G pareceu concentrar-se mais na sessão de música. Fez mais movimentos voluntários. JP: normalmente os olhos ficam quase cerrados aquando deste momento de audição musical (em oposição às outras partes da sessão, onde há interação minha, portanto um ambiente mais agitado). A abertura da boca com que o JP normalmente está (costuma ter de facto a boca bastante aberta) diminuiu consideravelmente, a olho nu, aquando da audição musical. Geralmente, tem o maxilar inferior muito aberto quando começa a sessão (interação “directa”) e na audição começa gradualmente a fechar mais. Suspirou e respirou fundo pelo menos uma vez e logo na sinfonia.
5/ Relaxamento	Tocar a música <i>Comptine d'un autre été: l'après midi</i> ao piano sem voz. Deixar a ouvir, a relaxar. Alterações no registo: no final, voltei a repetir duas oitavas acima. Aproximadamente 3 minutos.	JP: tenho a impressão de que quando estou ao piano, os olhos ficam ligeiramente mais abertos comparativamente com a audição de música gravada. Ainda assim estão mais fechados que o normal.
6/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	

**Nota:** Ambiente inicial: N chegou à sala a sorrir (quando ainda estava no corredor, já me ouvia a tocar piano pois as portas estavam abertas). Como o JP demorou um pouco mais a chegar, comecei a tocar piano para o N e G, tendo numerado este momento como ‘parte 0’.

Nota: Pela segunda vez consecutiva, o G<sup>30</sup> estava aparentemente mais absorto, parecendo estar ligeiramente desconfortável e focado em algo interno, corporal. Parecia absorto em si mesmo, com algo físico a incomodá-lo. Averigui e obtive a confirmação de que lhe tinham dado uma medicação para acelerar o funcionamento dos intestinos na véspera, de madrugada, de modo que era previsível que ele pudesse estar menos confortável por causa disso.

## SESSÃO Nº 4/II (25/02/2015)

### Grupo 1

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	
2/ Cumprimento individual	Cantar a melodia da canção <i>Onde está?</i> em sílaba neutra.	Toquei a canção no piano antes de interagir ou de cantar. M (sílabas neutras): riu logo que ouviu a música, começou a balançar o corpo, deu a mão (2x), permanecia a sorrir e atenta aos colegas AL (sílabas neutras): reagiu logo, sorriu, começou a balançar o corpo; deu as mãos (2x); permaneceu atenta aos colegas P: “dá-me a mão” – chegou a cara a mim, depois deu a mão, recompensei dando beijinho; 2x (com ajuda na segunda); começou a fazer força na mão mas assim que pedi para ele parar, ele parou; vocalização na tonalidade na última nota desta canção, ecoa na voz dele depois de terminar a canção F: (1ª vez) cantei e toquei na cadeira ao mesmo tempo, estava entretido com uma folha, não ligou; toquei no piano a melodia (sons muito agudos pareciam incomodar mas mais grave olhava o piano); “olha para mim” (olhou); fez clics

<sup>30</sup> G tinha tomado novamente a medicação. Ver nota no final da sessão 2.

3/ Instrumentos	<p>Guizos e tambor</p> <p>Dar oportunidade de escolha;</p> <p>Nomear os instrumentos;</p> <p>Determinar preferências.</p> <p><i>Está na hora de tocar Goldfish</i></p>	<p>com a boca e eu imitei-o (olha-me atento); “agora toca tu no piano” (chegou a mão ao piano, olhava para as teclas mas não chegou a tocar); permitia o toque.</p> <p>AL: mostrava contentamento pela atenção que eu lhe dava; olhou o tambor por alguns segundos, sem expressão facial, pelo que escolhi o tambor para ela tocar; tocou com ajuda e comigo a apoiar com a minha mão na dela, faz a atividade com vontade e gosto; já tocou sozinha no tambor (ainda que pouco), já explorou ligeiramente a superfície do tambor (pouco tempo)</p> <p>M: pouco interesse pelos instrumentos, estava muito séria; interagi, falei, dei atenção – começou a sorrir, olhou os instrumentos. Não insisti mais assim que ela mostrou vontade e os afastou com a mão.</p> <p>P: vocalização na tonalidade de algumas notas desta canção</p> <p>F: na oportunidade de escolha pegou nos guizos</p> <p>[P disse “1, 2, 3” quando comecei a bater com os guizos ao mesmo tempo que cantava para o F; buscava o tom; interagi com ele pedindo para ele dizer o “3” – esperei, ele disse e eu mostrei contentamento (de imediato ele sorriu).</p> <p>F: tendo perdido ou escondido os guizos, quis pegar nos meus, ficou fixado neles – dei-lhe e ele ficou entretido com eles.</p> <p>P: quando lhe dei oportunidade para escolher um instrumento, não escolheu; cantei e toquei para ele com o tambor e guizos, ele começou a dizer os números.</p> <p>F: manteve-se desperto enquanto interagia com os outros, ia fazendo sons com ou sem voz.</p>
4/ DVD	<p>Vizualização da faixa <i>As Três Galinhas</i> (1ª vez – faixa com voz; 2ª vez – faixa instrumental, eu cantava por cima)</p>	<p>P: vocalizações na tonalidade de <i>As Três Galinhas</i>; pouco tempo depois de começar, já estava a cantarolar, olhou para a tv, pararam movimentos do corpo com a roupa, cantarolava a olhar para o lado; sempre que a música era instrumental e eu e a colaboradora cantávamos, ele desviava a cara em relação à fonte sonora; sempre que a música era diferente, havia alteração, isso alertava-o e ele olhava para a tv (muitas vezes); estava quieto e parado.; quando a música parou, os movimentos para tentar tirar a roupa recomeçaram.</p> <p>F: olhou para a tv mas não permanecia muito tempo a olhar;</p> <p>M: começou a sorrir quando liguei a tv e eu preparava o dvd; bateu na cadeira com o início da música; “acordou” – estava mais parada na atividade anterior; não desvia o olhar da tv, riu muito no final</p> <p>AL: olhou logo para a tv, balança o corpo especialmente na parte em que há voz, desvia o olhar da tv quando eu canto</p> <p>M: começou a dançar mais na cadeira; a percepção com que fico ao ver o vídeo é que ela não está tão confortável nesta sessão, parecendo dever-se ao facto do P estar ao lado dela, perto, olhava para ele de esguelha; passado 1 minuto, aproximadamente, sorriu com a gravação e fez sons vocais, parecendo já ter esquecido o P.; parou de dançar quando a música parou.</p> <p>AL: ainda olhava para a tv quando já não tinha imagem, procurava a tv ou a imagem; balanço voluntário no sofá, sorria, atenta aos sons e “barulhos” dos colegas; continuava a olhar tv</p> <p>F: tentou alcançar o piano para mexer na folha; nesta sessão, fez talvez mais movimentos estereotipados mas manteve-se mais tempo desperto; ficou com os guizos até ao final da sessão; ao fim de algum tempo de audição de Vivaldi, sossegou.</p>
5/ Vivaldi	<p>Audição musical (música gravada – <i>Primavera de Vivaldi</i>). 2’50’’</p>	<p>P: mexia na roupa mas estava aparentemente atento e agradado com a música</p> <p>Quando comecei a tocar, o F quis tirar a folha, a partitura; tocava nos botões do piano; eu disse que precisava da partitura e ele parou; baixei o som do piano; as alterações no registo provocavam reações por vezes, o agudo parecia não agradar.</p> <p>P: a dada altura disse “la la la” suavemente</p> <p>M: sorriu quando ouviu o piano, recomeçou a dançar na cadeira; reage e ri ao ouvir a mudança de registo (alterei do agudo para o grave)</p> <p>AL: comportamento semelhante ao da sessão 1, fica absorvida com esta música; permanece estática, sem movimentos estereotipados a peça toda; quando altero o registo, passando do agudo para o grave, reage, parece ficar mais parada, mais absorvida com os agudos.</p>
6/ Relaxamento	<p>Tocar a música <i>Aquarium</i> ao piano sem voz. 1’ 20’’</p>	<p>M olhou mal comecei a tocar a melodia desta canção; olhava ansiosa para mim e mostrava “descontentamento” quando interagia com os colegas e não com ela</p> <p>AL sorriu com melodia e riu e mostrou mais entusiasmo com voz</p> <p>F: “toca piano ou toca aqui (no braço da cadeira/sofá)” – não interagiu mas estava atento a mim</p> <p>P: “canta/diz comigo, adeus adeus” – enfoque no som do final da palavra “adeus”, no “us”; atento</p>
7/ Despedida Individual	<p>Alteração da letra da canção <i>Obrigada por estares aqui</i> conforma as instruções pretendidas para cada jovem adulto.</p> <p>AL e M: “dá-me a tua mão, vamos dizer adeus”</p>	

8/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	M: parecia reconhecer a canção; dançou e sorriu muito; no final, parecia aborrecida por ir embora AL: olha atenta, só quando comecei a cantar reagiu mais, mostrou entusiasmo e excitação P: parece reconhecer a canção
-----------------------	--	---

## Grupo 2

Parte/ Momento	Estratégia	Resultados
0/ Criação de ambiente	Tocar a canção <i>Aquarium</i> enquanto não chegam todos os elementos do grupo. Fazer alterações no registo, altura, dinâmica, andamento.	V: Mal teve as teclas do piano ao seu alcance, tocou imediatamente. Tocou rápido e no seu andamento até eu começar a fazer clusters mas com um determinado padrão. Parou para ouvir. Se eu parasse de tocar, ela começava novamente. Comecei a improvisar uma melodia simples com uma progressão de base com o I, IV, V e vi graus, em DóM. A V nunca tocou enquanto eu ia construindo a melodia. Alterei o registo. Nos graves, olhava para o lado oposto, ainda que não tenha feito nunca nenhum movimento corporal ou expressão de desagrado, e nos agudos olhava na minha direção e na do piano. Parei de tocar, começou ela a tocar. Depois de chegar o JP, toquei uma peça ao piano. Ele estava distraído porque se ouviam sons do corredor (a porta estava aberta). Parava de tocar para ver se ele olhava na minha direção. A V tocava nesses instantes. No final, a V riu-se, aproximando a cabeça do piano.
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	Instrumental: N: sorriu; JP: olhava pra mim; G: começou a mover a mão e braço direito Com voz: N: continuou a sorrir e a olhar para mim; JP: sorria e olhava para mim; G: reagiu; V: procurou as fontes sonoras, olhando para mim e para a Leonor, depois permaneceu a olhar pra mim e para o piano.
2/ Cumprimento individual	Cantar a melodia da canção <i>Onde está?</i> em sílaba neutra. G: contacto visual e sorriso ✗ JP: dar a mão ✓ N: contacto visual e sorriso ✓ V: “toca no piano” ✓	V: ria-se, olhava para as teclas, demorou mas tocou no piano, de seguida tocámos as duas ao mesmo tempo, mal eu construí uma melodia, ela parou de tocar. [JP fazia sons vocais enquanto interagia com V; N estava atento] JP: sem letra, estendeu a mão e alcançou a minha N: sem letra, procurei e aguardei o contacto visual, ele primeiro sorriu e só depois de alguns segundos olhou para mim G: sem letra – sem reação; insisti com letra e pedi para olhar para mim (não olhou); cantei triste (não olhava ou desviava olhar) [N estava atento e a rir]
3/ DVD	Vizualização das faixas: <i>As Três Galinhas</i> (1ª vez – faixa com voz; 2ª vez – faixa instrumental, eu cantava por cima)	G: mal liguei a tv olhou logo atento e curioso para o ecrã; começa a música e ele não desvia o olhar por nada, está sempre muito focado e interessado na tv; fez mais movimentos com o braço N e JP: muito atentos JP: permaneceu estático, respiração mais lenta, calma V: atenta mas não olha apenas para a televisão; quando se “farta” toca no piano; quando a música recomeça ela para de tocar; abana a cabeça com a música
4/ Audição musical passiva	Mozart (completo)	N: reage às vozes, sorri; reage à canção, sorri N: sorri, faz sons vocais; está atento às reações dos colegas G: move braço, mais movimentos autónomos; a dada altura procurou-me com o olhar e sorriu (por duas vezes) JP: relaxa, boceja e suspira V: relaxa; a dada altura toca piano e ri, depois pára sozinha; sorri a dada altura
5/ Relaxamento	Tocar <i>The Swan</i> ao piano.	G: muitos movimentos, mais para o final; som vocal N: olhar “no infinito”, sorrisos JP: muito parado e relaxado; atento a mim e ao piano V: no final tocou insistentemente no piano e riu
6/ Despedida Individual	Alteração da letra da canção <i>Obrigada por estares aqui</i> conforme as instruções pretendidas para cada jovem adulto.	V: pedi para tocar piano e tocava a melodia da canção ao mesmo tempo, tocou JP: sorriu com a minha aproximação; deu a mão e permitiu movimento de “acenar adeus”; pedi a mão não-dominante e ele, com bastante mais esforço, moveu-a também N: permitiu que eu movimentasse a mão/braço dele para dizer adeus (enquanto cantava); ri com as minhas expressões e interjeições. G: olhava para mim e permitiu mobilização do corpo
7/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	V, JP e N parecem reconhecer a canção, sorriem e mostram contentamento.

## SESSÃO Nº 8/II (08/04/2015)

### Grupo 1

Parte/ Momento	Metodologia/ Canções	Resultados
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	Só piano: AL ri; M abana a cabeça; P olha para o piano; F fica atento. Com voz: M: dançava mas hoje parecia menos efusiva AL: esgar imediato ou sorriso, balanço corporal com a voz, a tempo às vezes, excitação motora, contentamento F: pareceu esboçar um sorriso quando cantávamos, depois sorriu mesmo P: abre a boca, parece estar a tentar reproduzir sons, no final, ouviam-se sons vocais
2/ Cumprimento individual	Cantar a melodia da canção <i>Onde está?</i> em sílabas neutras.	AL: reagiu logo com o piano M: não reagiu com o piano, parecia amuada Cantei em sílabas neutras para a M, mostrou logo mais contentamento e deu imediatamente a mão; 2x ✓ AL: seguiu os meus movimentos, deu as mãos sempre, 2x ✓ F: “toca piano para nós” – olhava para o piano, olhava na minha direção; fiz ritmo simples em cima do piano, interessado, respondeu ao fim de algum tempo batendo na cadeira; quando deixou de manifestar interesse, parei. Olhou para mim já eu estava com a AL, chegou a mão ao piano nessa altura, tocou com um dedo e em mais do que uma tecla, vários locais, vários registos; [continuou a explorar o piano enquanto eu interagía com os colegas] P: ia fazendo sons vocais enquanto interagía com os colegas, ou dizendo “la la la”; “dá-me a mão” perguntei onde estava o P, ele aproximou a cabeça, disse “ la la” e eu respondi; puxou para receber o beijinho, eu disse para ele não puxar, ele parou imediatamente e eu recompensei dando o beijinho Todos olharam os instrumentos quando os nomeei, o P menos. M: evidencia agrado quando me coloco à frente dela com os instrumentos; afastou o tambor; pegou nos guizos e atirou para o chão toda contente, parecia querer continuar a fazê-lo mas fui ter com o P; Enquanto estava com o P, M ria e tentou alcançar-me; perguntei se ela queria tocar, ela alcançou o tambor e tocou sozinha várias vezes; recompensei, incentivei, cantei para ela, depois, pegou na minha mão para eu tocar com ela no tambor, aproximando a minha mão do tambor. Cantei nova canção ajustando a letra, M estava muito animada. Foi a primeira vez que teve esta reação de tocar no tambor. [AL estava atenta a olhar, P tentava chegar a cabeça a mim para o beijinho, F mexia nos botões do piano] AL: não percebi se tinha preferência, tocámos as duas no tambor, tocou portanto com ajuda; às vezes, colocava as duas mãos, eu esperava que ela retirasse uma; fi-la alternar as mãos sem falar; ria; tocou quase durante a canção inteira ( <i>Goldfish</i> ) F: toquei no tambor e o F olhou logo; pedi para escolher, olhou os dois mas pegou nos guizos novamente; ia olhando de vez em quando enquanto eu interagia com os colegas dele; enquanto interagía com P, a dada altura o F bateu no braço da cadeira duas vezes; no final, mostrei-lhe o tambor e perguntei se ele queria tocar, ele pegou no tambor, quis explorá-lo, tocou timidamente uma vez, no sítio certo, ficou com o instrumento; P: disse “1, 2, 3” quando ouviu o tambor; toquei no tambor para ele, estava visivelmente agradado, eu ia respondendo à sua interação, aos “la la la”; depois, quando ele dizia “1” eu tocava uma vez no tambor, quando dizia “2” eu tocava duas; dizia “la la la” e eu respondia reproduzindo o mesmo ritmo vocalmente e no tambor; com o diálogo, ele riu imenso, mostrando contentamento e entusiasmo; aproximou a cara enquanto eu tocava para a M [ia cantarolando qualquer coisa enquanto eu interagía com os colegas] AL e M: olhavam a tv quando ainda preparava o dvd; movimentos voluntários aumentam, especialmente com voz. M: movimentos para a frente e para trás, depois alterou para o movimento que costuma fazer mais vezes, o movimento lateral; sempre a olhar para a tv; com voz faz sons e movimentos mais rápidos AL: às vezes desviava o olhar da tv; mais entusiasmo com a voz, distrai-se mais F e P olhavam para a tv enquanto eu preparava tudo para a atividade. F: olhou atento para a tv; uma mão segurava os guizos e a outra o tambor; deixou cair mas apanhou; permitiu facilmente que lhe retirasse os instrumentos.
3/ Instrumentos	Guizos e tambor Dar oportunidade de escolha; Nomear os instrumentos; Determinar preferências. <i>Está na hora de tocar Goldfish Olha p’ra mim</i>	
4/ DVD	Vizualização da faixa <i>As Três Galinhas</i> (1ª vez – faixa com voz; 2ª vez – faixa instrumental, eu cantava por cima)	

5/ Relaxamento	Tocar a música <i>The Swan</i> ao piano sem voz.	P: cantarolou na tonalidade da canção; gestos com a roupa pareceram diminuir AL: atenta, sem fazer movimentos estereotipados (mãos) ou esgares, durante a peça toda; focada no som, no piano M: sorriu muito, fez sons vocais, balanço suave do corpo na cadeira [Sentei-me à frente deles durante a audição desta obra, interagi com F, ele batia na cadeira, alternávamos] F: reagia batendo na cadeira, imitei-o e ele respondia, alternávamos respostas. P: son vocais
6/ Vivaldi	Audição musical (música gravada – <i>Primavera</i> de Vivaldi). 1'16"	AL: treino de marcha M: ria e dançava na cadeira [Nota: ouviu-se um pouco da música seguinte <i>A minha Machadinha</i> e a M riu muito mais, dançando, parecendo reconhecer perfeitamente a canção.] F: treino de marcha comigo; quando o sentei no final, começou logo a tocar piano, em várias teclas durante alguns segundos; permitiu toque inúmeras vezes e em vários momentos.
7/ Movimento	Audição musical da canção “Filhos da Nação”	AL: balanço do corpo, a tempo, na pulsação M: pareceu reconhecer a canção P: cantarolou, vocalizações irregulares F: pareceu esboçar um sorriso no início
8/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	AL: permaneceu parada, atenta, durante a peça toda; as alterações de andamento ou registo pareciam criar mais atenção da parte dela. P e F: atentos F: transferiu instrumento de uma mão para a outra; tocou com os guizos, relaxou; olhava muito para o piano, aproximou-se mais, muito atento P: parou os movimentos/gestos/preocupações com a roupa, pareceu alterar a expressão facial
9/ Audição musical	Audição da canção <i>Aquarium</i> tocada ao piano.	

## Grupo 2

Parte/ Momento	Estratégia	Resultados
0/Criação de Ambiente	Tocar <i>The Swan</i> ao piano enquanto não chegam todos os elementos do grupo.	Antes de tocar: JP está visivelmente desconfortável na cadeira <sup>31</sup> . Endireito-o, coloco a sua cabeça direita. Ele responde rindo e apreciando claramente o contacto e a interação, faz sons vocais. V: toca no piano assim que este se encontra ao seu alcance G: faço pateticos, brincadeiras com ele, faz alguns sons vocais (JP ri alto) Ao tocar <i>The Swan</i> : G: endireita a cabeça e olha para o piano e para mim V: pára de tocar no piano e começa a abanar a cabeça JP: respiração mais lenta e silenciosa; sons vocais cessam N: entra na sala enquanto estou a tocar, a sorrir, olha para mim, faz som vocal no fim G: mais desperto, mais contacto visual N: gosta e aceita o contacto
1/ Canção de boas vindas	Cantar e tocar a canção <i>Olá a todos</i> ao piano, sendo que a primeira vez é só instrumental.	G: está a olhar para mim quando estou a tocar V: “toca piano” com letra – tocou (2x) ✓ [N ri com a interação com V, faz sons vocais] JP: sem letra, tenta chegar o braço a sorrir, contente, mas está visivelmente a custar-lhe mais fazer movimentos por causa desta cadeira; treinei com ele movimentos com os membros superiores [G está atento e a olhar para mim; N a sorrir] G: com letra “olha para mim” – não reagiu mas depois perguntei ao N e ele levantou a mão N: com letra “olha para mim” – olhou; mal me dirigi a ele sorriu; cantei “chega a mão a mim” e ele chegou (3x) ✓; fica contente com o reforço positivo.
2/ Cumprimento individual	Cantar a melodia da canção <i>Onde está?</i> em sílaba neutra. G: contacto visual e sorriso JP: dar mão, levantar mão N: contacto visual e sorriso V: tocar piano	
3/ DVD	Vizualização das faixas: <i>As Três Galinhas</i> (1ª vez – faixa com voz; 2ª vez – faixa instrumental,	N: começa a rir com o som ainda antes de se ouvir a tv; ri com as vozes G: permanece muitíssimo atento; olha muito para a tv ainda antes de se ouvir algo; com a canção fica “colado” JP: olha logo para a tv, muito atento, respiração ficou mais longa/lenta

<sup>31</sup> A cadeira do JP foi para arranjar a partir da sessão 5, inclusivé. Desde então, o JP está claramente mais desconfortável e menos predisposto ao movimento.

	eu cantava por cima)	V: com música começa a abanar a cabeça; a meio, toca piano e ri, ao mesmo tempo que está a olhar para a tv N e V às vezes desviam o olhar ainda que momentaneamente JP e G nunca desviaram
4/ Audição musical	Mozart (completo)	N: ri; faz mais movimentos voluntários autónomos com os braços V: pára de tocar para ouvir; começa a abanar a cabeça, depois pára, olha para colegas G: começa a mover timidamente os braços, com pouca amplitude; faz mais contacto visual com todos JP: muito relaxado, suspira e boceja, respirando fundo (2x)
5/ Canção do Adeus	Começar a tocar a canção <i>Adeus a todos</i> ao piano criando ambiente. Cantar a letra posteriormente e preparar a despedida.	V: aproxima-se mais do piano; como que a agarrá-lo; olha muito G: olha para mim várias vezes N: sorri, espreguiça-se no fim a rir e a produzir sons vocais JP: relaxado

## ANEXO G – TABELA DE INSTRUÇÕES INDIVIDUAIS

**Tabela das instruções individuais (boas-vindas e despedida) para todas as sessões (I).**

Sessão/ Momento	Cliente	Canção	Instrução verbal cantada	Nº de oportunidades	Nº de sucessos	Notas
0/2	AL	<i>Onde está</i>	Olha p'ra mim, sorri p'ra mim.	2	2	
1/2	AL	<i>Onde está</i>	Faz um sorriso para mim.	2	2	
2/2	AL	<i>Onde está</i>	Dá-me a mão AL sim; Levanta as mãos, AL está aqui.	1 1	1 1	
2/6	AL	<i>Adeus</i>	dá-me a mão e faz comigo: adeus.	3	3	
3/2	AL	<i>Onde está</i>	Dá-me a mão e vamos dançar.	3	3	
4/2	AL	<i>Onde está</i>	Não cantei para ela individualmente, no entanto, ela balançava o corpo e sorria durante a minha interação com os colegas.			
4/6	AL	<i>Adeus</i>	Vamos dançar a última vez, adeus.	2	2	
5/2	AL	<i>Onde está</i>	Vamos dançar, nós as duas; Dá-me as mãos, vamos dançar.	1 1	1 1	
6/2	AL	<i>Onde está</i>	Dá-me a mão vamos dançar.	2	2	
7/2	AL	<i>Onde está</i>	Dá-me as mãos e vamos dançar.	2	2	Começava e parava de balançar com a canção.
7/	AL	<i>"Adeus ao (nome)"</i>	Dá-me a mão e faz comigo.	2	2	
0/2	F	<i>Onde está</i>	Olha p'ra mim, eu estou aqui.	3	1	
1/2	F	<i>Onde está</i>	Olha p'ra mim, eu estou aqui; Abre os olhos, eu estou aqui.	2 2	0 2	Abriu os olhos mas por poucos segundos.
2/2	F	<i>Onde está</i>	Olha pra mim, eu estou aqui; Dá-me a mão eu estou aqui. Bate na cadeira p'ra mim.	1 1 2	1 0* 2	*começou a tocar na cadeira; diálogo comigo
2/6	F	<i>Adeus</i>	Olha pra mim e diz: adeus	3	1	
3/2	F	<i>Onde está</i>	Olha pra mim; Abre os olhos para mim; Toca com os guizos; Bate então na cadeira.	1 2 2 1	1 0 0* 0	*bateu antes na cadeira
4/2	F	<i>Onde está</i>	Toma os guizos, são pra ti; olha pra mim, eu estou aqui; toca com os guizos.	1 2 1	1 1 0	
4/6	F	<i>Adeus</i>	Ele já está quase a dormir, adeus; Abre os olhos para nós.	1 1		
5/2	F	<i>Onde está</i>	Vamos dizer olá ao F (bati na cadeira a dizer olá); Bate na cadeirinha; Dá-me a mão, eu estou aqui.	1 2 1	0* 1 0*	*bateu na cadeira
6/2	F	<i>Onde está</i>	abre os olhinhos para mim; olha pra mim, eu estou aqui; bate na cadeira F.; (adaptações da letra cosoante as circunstâncias; olhou pra mim no final)	1 2 1	0 0 bateu	
7/2	F	<i>Onde está</i>	Olha p'ra mim, eu estou aqui; Toca piano para nós; Bate palmas; Bate na cadeira.	1 3 3 2	1* 1** 0*** 2	*ao mesmo tempo sorria e batia na cadeira **na primeira tocou e na



						última vez bateu palma ***olhou para mim e sorriu na 1ª vez; nas outras duas bateu na cadeira
7/	F	Adeus	Dá-me a mão; Faz comigo na cadeira.	1 4	0* 3	*tocou na cadeira
0/2	G	Onde está	Olha p'ra mim, eu estou aqui.	3	2	
1/2	G	Onde está	Dá-me a mão, eu estou aqui; Olha p'ra mim, eu estou aqui.	2 1	2* 1	*Olhou para a mão.
2/2	G	Onde está	Dá-me a mão eu estou aqui.	3	0*	*De duas vezes, olhava para a mão e chegou a mover o braço 1x.
2/6	G	Adeus	dá-me a mão; faz um sorriso; olha para mim: adeus.	1 1 1	0 1 1	
3/2	G	Onde está	Olha pra mim, eu estou aqui; Levanta este dedo p'ra dizer olá (alternava entre a mão esquerda e a direita).	2 4	1 3*	*olhava sempre para o dedo/mão que eu estimulava mas não movia sozinho.
3/5	G	Adeus	Olha p'ra mim e diz adeus com a mão/dedo. 2ª vez sem insistir na instrução. Cantei a canção tocando-a ao mesmo tempo no piano. Não estava portanto junto a eles como habitualmente.			Olhou para mim; Levantou os dedos e mão como pedi;
4/2	G	Onde está	Dá beijinho, dou eu a ti; Dá-me a mão, eu estou aqui; alteração da letra pedindo novamente a mão.	1 1 2	1* 0** 0***	*sorria **quase deu ***olhava para a mão
4/5	G	Adeus	Dá-me a mão e faz comigo, adeus; Levanta os dedos e faz, adeus.	1 2	1* 2**	*não deu a mão mas olhava para ela **quase
5/2	G	Onde está	Olha p'ra mim, eu estou aqui.	1	1	
6/2	G	Onde está	Olha pra mim,  sorri pra mim; (mãos...)	1 2	(virava cabeça) 2	
6/6	G	Adeus	dá-me_a mão e faz comigo: adeus!	3	3	Com ajuda
7/2	G	Onde está	Dá-me a mão, diz olá a mim; Levanta a mão.	1 1	1* 1*	*com ajuda (relaxamento muscular)
7/	G	Adeus	Faz com a mão e diz adeus; Mão do G diz adeus.	1 1	1* 1*	*houve movimento-relaxamento muscular
0/2	JP	Onde está	Faz um sorriso para mim; Olha p'ra mim, eu estou aqui.	1 1	1 1	
1/2	JP	Onde está	Dá-me a mão, eu estou aqui.	2	2	
2/2	JP	Onde está	Dá-me a mão, eu estou aqui (mão direita); Dá-me a mão, eu estou aqui (mão esquerda).	2 1	2 1	
2/6	JP	Adeus	Adeus ao JP, já estás quase a dormir/a música vai terminar, adeus.	-	-	Só cantei, não dei instruções.

3/2	JP	Onde está	Dá-me a mão, eu estou aqui; Levanta as mãos p'ra mim e agora baixa, vamos dançar com as mãos (várias vezes: variações letra e instruções); Faz força na mão.	2 3  1	2 3  1	
3/5	JP	Adeus	Levanta a mão e diz comigo adeus. Cantei a canção tocando-a ao mesmo tempo no piano. Não estava portanto junto a eles como habitualmente.	2	0	Estava no início muito parado, sem reacção, olhava para mim como pedi mas não levantou a mão. (Foi a seguir ao relaxamento)
4/2	JP	Onde está	Levanta a mão, diz olá comigo/a mim (acenar).	2	2	
4/5	JP	Adeus	dá-me a mão e faz comigo, adeus; Levanta a mão comigo e faz adeus.	1  1	1  1	
5/2	JP	Onde está	Dá-me a mão, olá a ti.	1	1	
6/2	JP	Onde está	Faz força para mim JP; Dá-me as mãos; Levanta as mãos, agora baixa.	1 1 várias	1 1 várias	
6/6	JP	Adeus	Dá-me_a mão (dá-me a outra mão) e faz comigo: adeus!	2	2	
7/2	JP	Onde está	Dá-me a mão, diz olá comigo (altura elevada da 2ª vez); Levanta as mãos, agora baixa.	2  1	2  1	
7/	JP	Adeus	Dá-me a mão e faz comigo (diferentes alturas)	2	2	
0/2	M	Onde está	Levanta a mão e diz olá.	3	0	
1/2	M	Onde está	Dança, dança, para mim (sem piano/com piano).	2/2	0/2	Balanço na cadeira com pouca amplitude.
2/2	M	Onde está	Dança, dança para mim (acompanhei ao piano da primeira vez)	2	2	
2/6	M	Adeus	Levanta a mão e acena comigo, adeus (mão direita); Levanta a mão e acena comigo, adeus (mão esquerda)	4  2	4  1	
3/2	M	Onde está	Dança, dança para mim (acompanhei ao piano da primeira vez); Dá-me a mão e dança.	2  2	2*  1	*começava a dançar logo que eu começava a cantar, ainda antes da instrução.
4/2	M	Onde está	Dança, dança para mim (acompanhei ao piano da primeira vez); Dá-me a mão e diz olá.	1  2	1  2	
4/6	M	Adeus	Levanta a mão e faz comigo, adeus (primeira vez com piano)	1 3	0* 3	*só dançava (eu não estava junto a ela)
5/2	M	Onde está	Dança, dança para mim (com piano); Dá-me a mão, olá a ti.	1  2	1  2	
6/2	M	Onde está	Dança, dança para mim (com piano); Dá-me a mão e diz olá.	1  2	1  2	
7/2	M	Onde está	Dá-me a mão, olá a ti; Dá-me a outra mão; Dança, dança para mim.	1 2 1	1 0* 1	*não deu mas deixou que pegasse nela, rindo muito

7/	M	Adeus	Dá-me a mão e faz comigo; Faz comigo, com a mão (gesto de despedida).	1 1	1 1	
0/2	N	Onde está	Faz um sorriso para mim; Olha p'ra mim, eu estou aqui.	1 1	1 1	
1/2	N	Onde está	Olha p'ra mim, eu estou aqui.	3	2	
2/2	N	Onde está	Faz um sorriso para mim; Olha pra mim, eu estou aqui; Dá um beijinho a mim.	2 1 1	2 0* 1	*Não foi consistente.
2/6	N	Adeus	Faz um sorriso para mim; Dá-me a mão; Olha p'ra mim.	1 2 1	1 0* 1	*Não dava a mão mas começava a rir.
3/2	N	Onde está	Dá um beijinho a mim (aproximava a minha cara da dele); Olha pra mim, eu estou aqui.	1  2	1  2*	Seguia-me com o olhar sempre. * o movimento sugeriu que me queria alcançar.
3/5	N	Adeus	Olha p'ra mim p'ra dizer adeus. Cantei a canção tocando-a ao mesmo tempo no piano. Não estava portanto junto a eles como habitualmente.	1	1	Sorriu também.
4/2	N	Onde está	Dá-me a mão, diz olá a mim; Olha pra mim, eu estou aqui; Faz para cima e para baixo, olá a ti (alterações na letra para manipular o braço/mão, elevando e baixando)	2 1 2	2* 1 2**	*quase, fez movimento espástico **espasticidade /tónus diminuiu- permitiu os movimentos.
4/5	N	Adeus	Faz um sorriso.	2	2	
5/2	N	Onde está	Olha p'ra mim, olá a ti.	1	1	
6/2	N	Onde está	Olha pra mim; Adaptações na letra para interagir (ria).	1	1	
6/6	N	Adeus	levanta o braço para mim: adeus! (movimentos com os braços)	2	2	Com ajuda
7/2	N	Onde está	Faz um sorriso para mim; Dá-me a mão, chega a mão a mim.	1 1	1 1	
7/	N	Adeus	Mão do N faz comigo, adeus; Diz adeus com a tua mão, N.	1 1	1* 1*	*relaxado, menos espástico, permitiu movimento e ria muito.
0/2	P	Onde está	Olha p'ra mim e dá beijinho.	2	1	
1/2	P	Onde está	Dá um beijinho a mim.	3	2	
2/2	P	Onde está	Canta canta para mim; Diz 1, 2,3.	2 2	1* 1	*fazia "vocalizações" ao mesmo tempo que eu cantava.
2/6	P	Adeus	Canta comigo e diz adeus; Dá-me um beijinho e diz: adeus;	1 1	0 1*	*beijinho
3/2	P	Onde está	-	-	-	-
4/2	P	Onde está	Dá-me a mão e diz olá/olá a ti; Diz 1,2,3 pra mim.  Rever!!!!	1	3 1*	*vocalizações (sons que se assemelhavam às palavras dos "Parabéns"-esta última cantámos depois ao

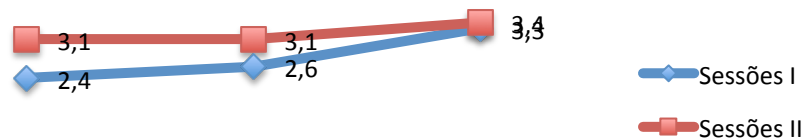
						mesmo tempo)
4/6	P	Adeus	Dá-me a mão e faz comigo, adeus. Alteração da letra (interação)	2	0* ?	*aproximou a cara para o beijinho
5/2	P	Onde está	Olá a ti, lalala (diálogo em lalala); Olha p'ra mim, eu estou aqui; Faz um sorriso para mim.	2 1 2	2 0* 0	*aproximou-se, para o beijinho.
6/2	P	Onde está	Vamos contar até 3: 1...; Olha pra mim eu estou aqui.	1 2	0 1	
7/2	P	Onde está	Dá-me a mão, diz olá a mim.	3 1	0* 1	*de duas últimas vezes, aproximou a cara ou disse "2"
7/	P	Adeus	Canta comigo, diz comigo; Diálogo de lalala's.	1 1	1 1*	*em vez de lalala's, disse "1,2"
0/2	V	Onde está	Levanta-te, olha p'ra mim; Toca piano para mim.	1 2	0 1	
1/2	V	Onde está	Toca piano para mim.	2	2	
2/2	V	Onde está	Toca, toca para mim; Toca piano para mim.	1 1	1 0	
2/6	V	Adeus	Despede-te do piano assim (tocar nele): adeus; Toca piano para nós	1 1	0* 1**	*mexeu a mão mas não foi consistente; **só tocou depois de eu sair da beira dela.
3/2	V	Onde está	Ela está a tocar piano (as duas em simultâneo); Toca piano para nós; Pára de tocar piano.	1 1 1	1 1 1	Tocava ao mesmo tempo que eu numa pulsação constante (clusters). Se eu tocasse uma melodia ela parava de tocar.
3/5	V	Adeus	Toca piano até acabar a canção. Animada, contente, chegava a cabeça junto da coluna; pedi para olhar, não o fez e riu; pedi para tocar piano na 2ª vez q cantei e ela colocou as duas mãos no piano (tocando com as duas só um pouco, muito mais facilidade a tocar com a esquerda); no final a mão direita dela (a esquerda estava pousada no teclado) procurou a minha mão, o meu contacto; deu-me a mão, batendo nela ligeiramente ao mesmo tempo que sorria com som.	1	1	
4/2	V	Onde está	Toca piano para mim; Dá-me a mão, diz olá a mim; Cantámos e tocámos simultaneamente.	1 1		
4/5	V	Adeus	Dá-me a mão e faz comigo; olha pra mim e diz comigo, adeus.	1 1	0 0*	Tocou piano
5/2	V	Onde está	-	-	-	
6/2	V	Onde está	Toca piano para mim;	2	1	

			Olá V olá a ti; queres tocar V?			
<b>6/6</b>	<b>V</b>	<i>Adeus</i>	Ela está a tocar piano; Dá-me a mão e faz comigo adeus.	1 2	1 1?	
<b>7/2</b>	<b>V</b>	<i>Onde está</i>	Toca piano, não ouço nada;	2	0	Tocou quando deixei de dar atenção.
<b>7/</b>	<b>V</b>	<i>Adeus</i>	Toca piano, faz assim (tocava); Onde estão as teclas; Com a outra mão (direita).	1 1 2	1 1 2*	*com ajuda foi lá mas prefere a mão dominante

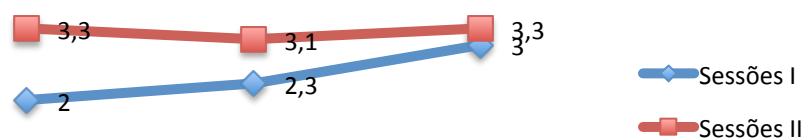
## ANEXO H – COMPARAÇÃO DE RESULTADOS (GRÁFICOS)

Grupo 1  
AL.

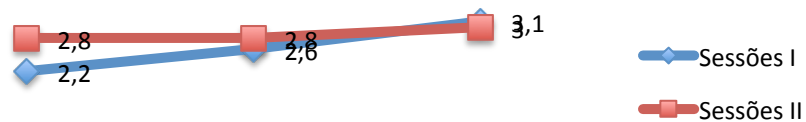
### Objetivo específico 1



### Objetivo específico 2



### Objetivo específico 3



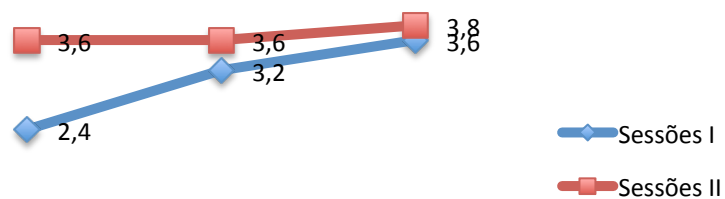
### Objetivo específico 4



### Criação de bem-estar

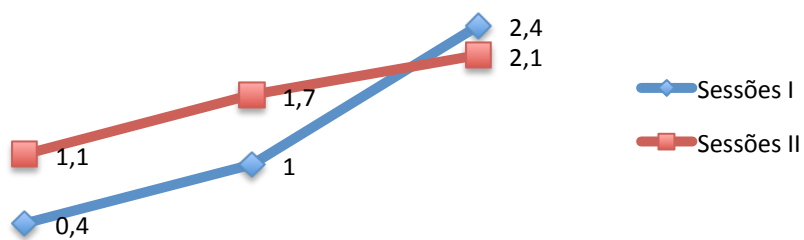


### Qualidade de vida da AL.

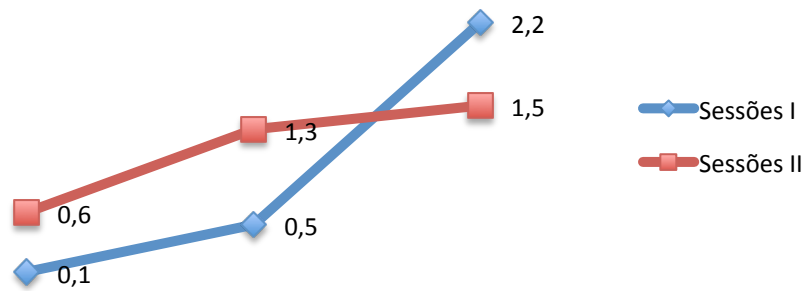


F.

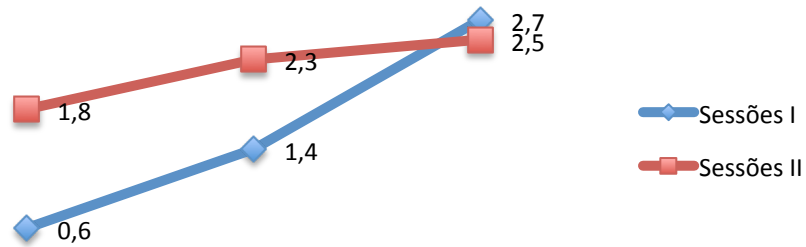
### Objetivo específico 1



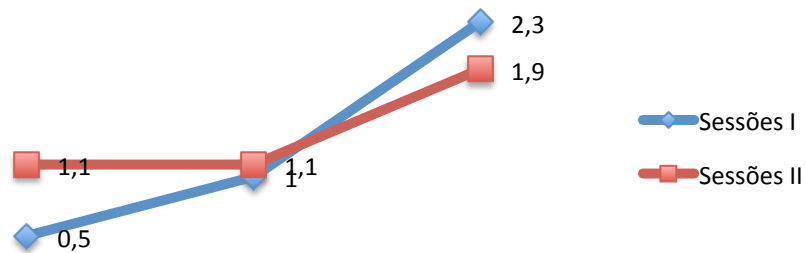
### Objetivo específico 2



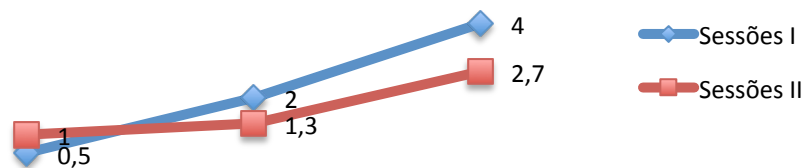
### Objetivo específico 3



### Objetivo específico 4

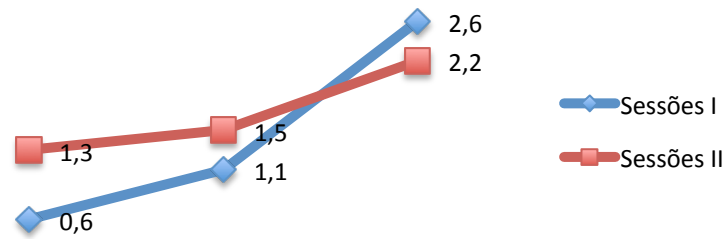


### Criação de bem-estar



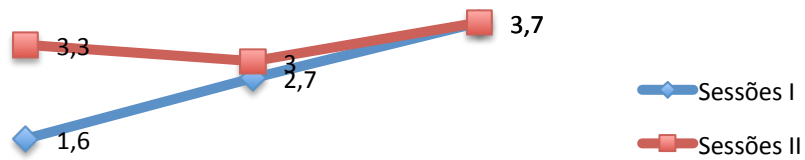


## Qualidade de vida do F.

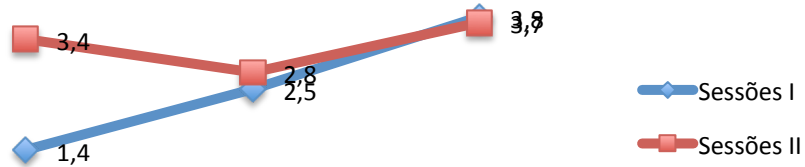


M.

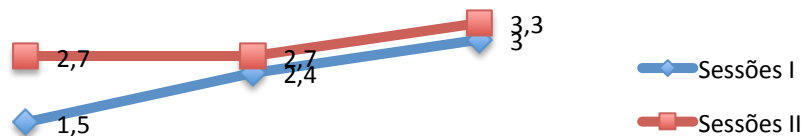
## Objetivo específico 1



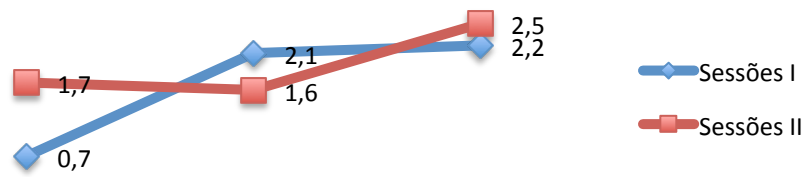
## Objetivo específico 2



## Objetivo específico 3



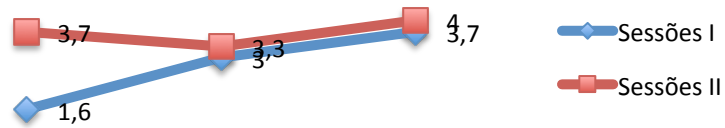
### Objetivo específico 4



### Criação de bem-estar



### Qualidade de vida da M.

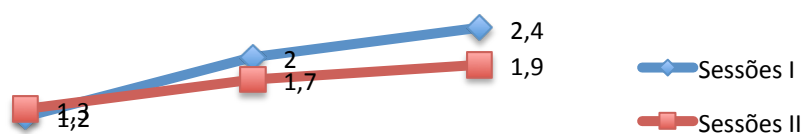


P.

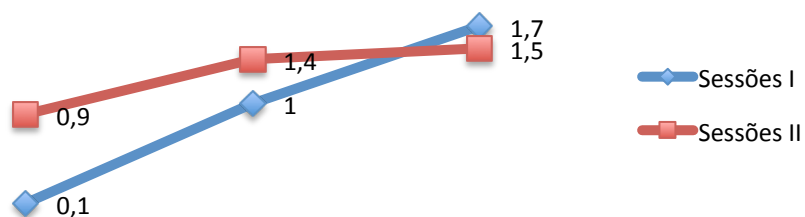
### Objetivo específico 1



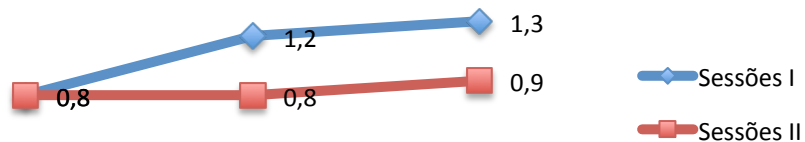
### Objetivo específico 2



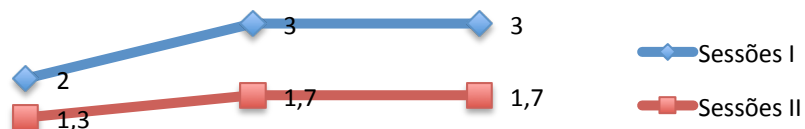
### Objetivo específico 3



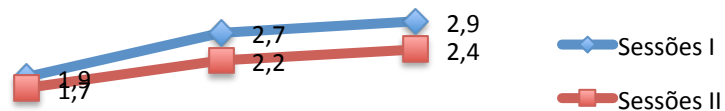
### Objetivo específico 4



### Criação de bem-estar



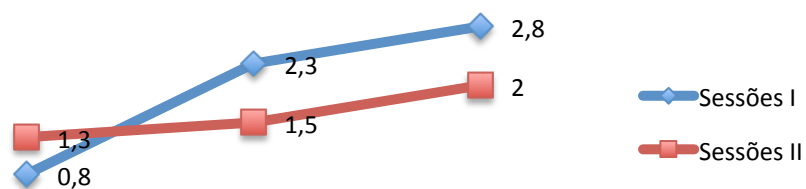
## Qualidade de vida do P.



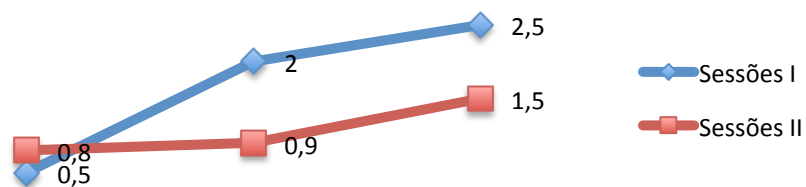
## Grupo 2

G.

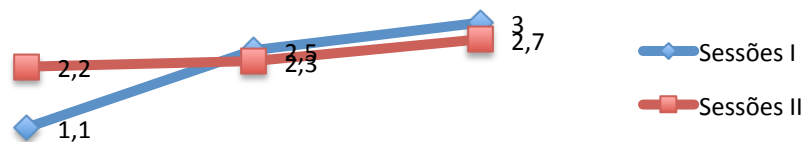
### Objetivo específico 1



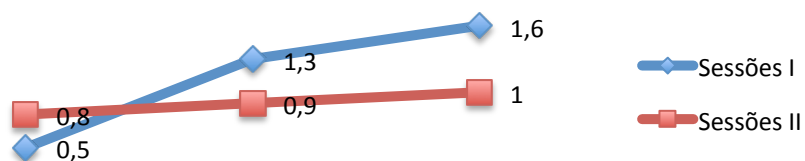
### Objetivo específico 2



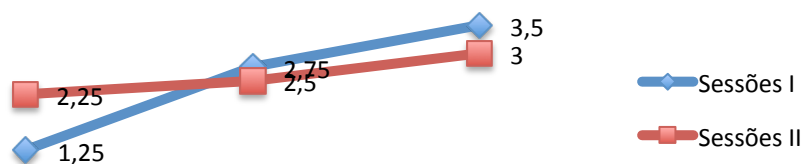
### Objetivo específico 3



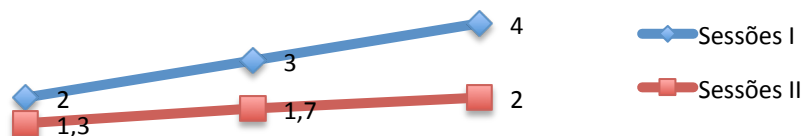
### Objetivo específico 4



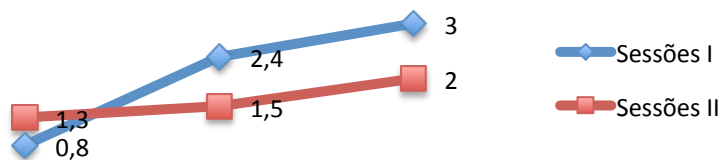
### Objetivo específico 5



### Criação de bem-estar

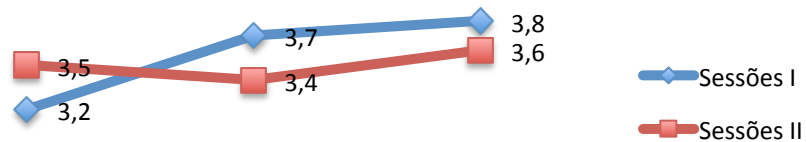


### Qualidade de vida do G.

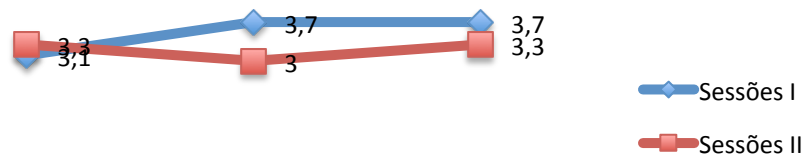


JP.

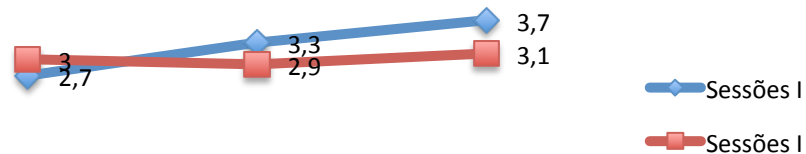
### Objetivo específico 1



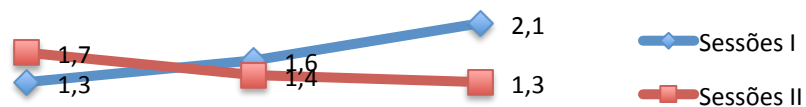
### Objetivo específico 2



### Objetivo específico 3



### Objetivo específico 4



### Objetivo específico 5

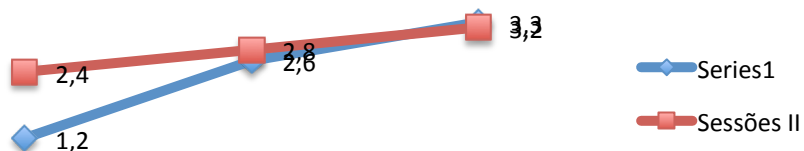


### Qualidade de vida do JP.

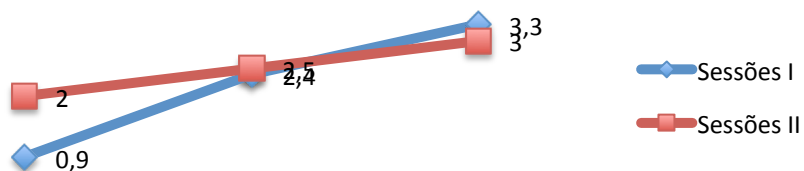


N.

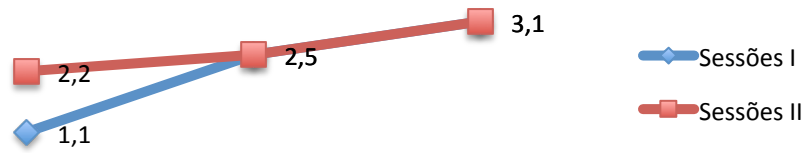
### Objetivo específico 1



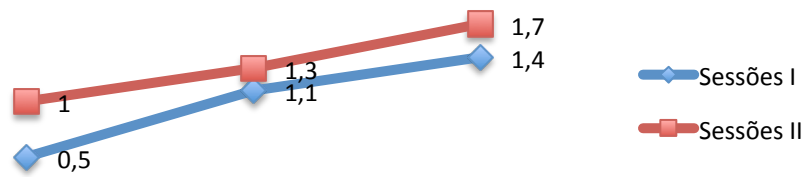
### Objetivo específico 2



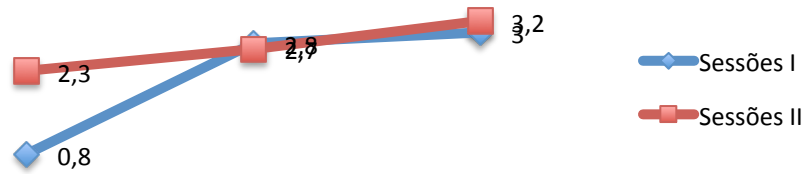
### Objetivo específico 3



### Objetivo específico 4



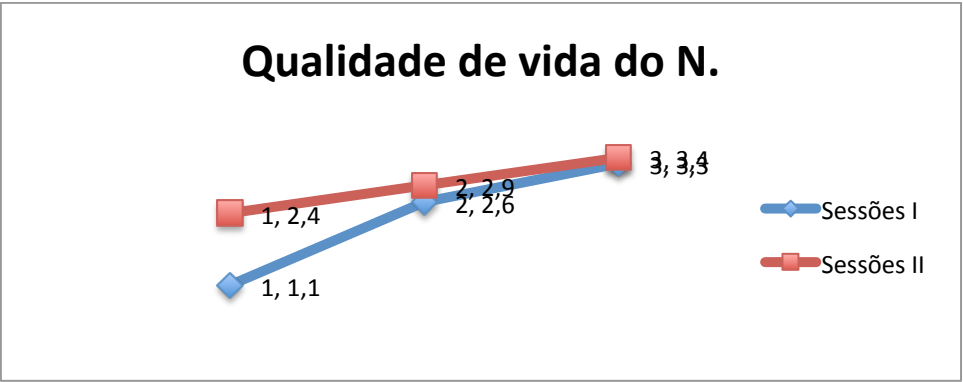
### Objetivo específico 5



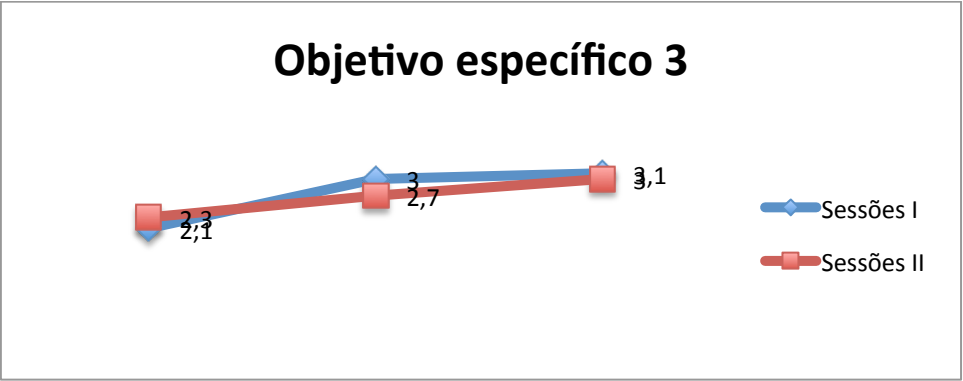
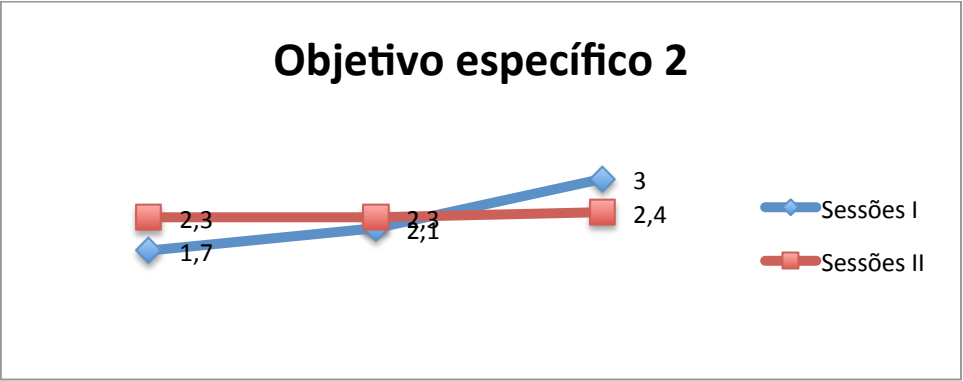
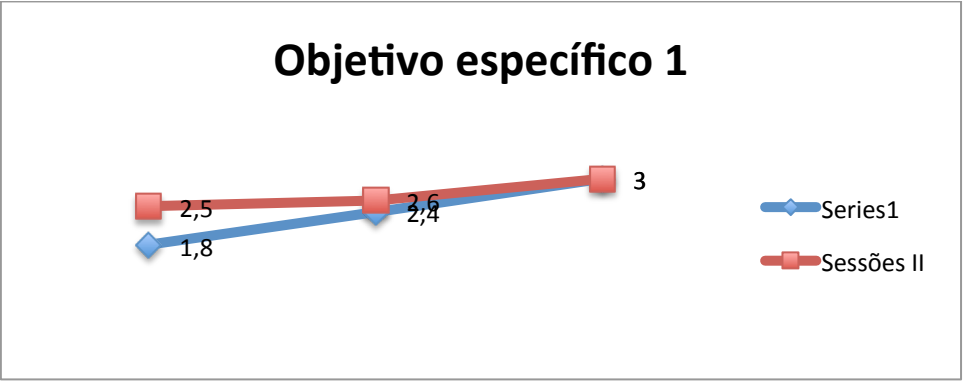
### Criação de bem-estar



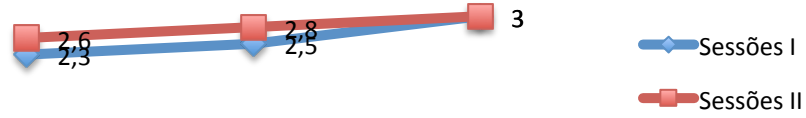




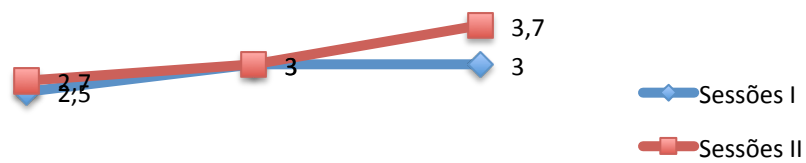
v.



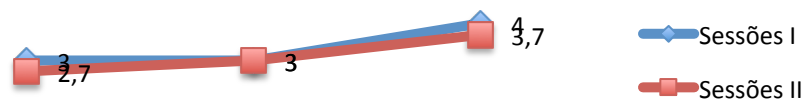
### Objetivo específico 4



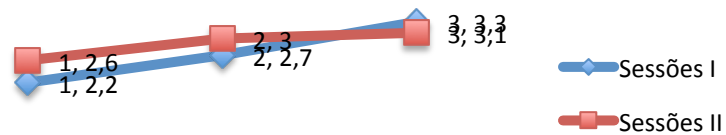
### Objetivo específico 5



### Criação de bem-estar



### Qualidade de vida da V.



## ANEXO I – COMPARAÇÃO DE RESULTADOS (QUESTIONÁRIO versus ESCALA DE AVALIAÇÃO)

### QUESTIONÁRIOS I versus ESCALA DE AVALIAÇÃO I

#### GRUPO 1

Total de itens avaliados	22	AL	Total de itens avaliados	22	F
Verde	11	1.1/1.3/4.1/5.1/7.3/7.6/7.8/8.1/8.2/8.3/9.2	Verde	8	1.3/2.5/4.1/5.1/6.4/7.6/8.1/9.8
Azul	4	3.2/8.9/9.1/9.8	Azul	0	-
Vermelho	2	2.5/8.8	Vermelho	2	8.2/8.3
N	1	5.6	N	2	5.6
Preto	4	restantes	Preto	10	restantes
Total de itens avaliados	22	M	Total de itens avaliados	22	P
Verde	14	1.1/1.3/4.1/6.4/7.3/7.6/7.8/8.1/8.2/8.3/8.9/9.1/9.2/9.8	Verde	7	1.3/5.6/6.4/7.8/8.1/9.1/9.2
Azul	0	-	Azul	0	-
Vermelho	1	2.5	Vermelho	3	1.2/8.3/9.8
N	2	5.6/7.7	N	1	2.5
Preto	5	restante	Preto	11	restantes

#### GRUPO 2

Total de itens avaliados	22	G	Total de itens avaliados	22	JP
Verde	8	4.3/5.1/5.6/7.6/7.8/8.2/8.3/9.8	Verde	16	1.1/1.2/1.3/4.1/4.3/5.1/6.4/7.3/7.6/7.7/7.8/8.1/8.2/8.3/8.8/9.2
Azul	2	4.1/9.1	Azul	3	3.2/8.9/9.1
Vermelho	2	1.2/8.8	Vermelho	1	9.8
N	0	-	N	1	5.6
Preto	10	restantes	Preto	1	2.5
Total de itens avaliados	22	N	Total de itens avaliados	22	V
Verde	7	4.1/4.3/7.8/8.1/8.2/8.3/9.2	Verde	11	1.1/1.2/1.3/3.2/4.1/7.3/7.6/7.8/8.3/9.1/9.2
Azul	3	3.2/8.9/9.1	Azul	0	-
Vermelho	4	1.2/2.5/8.8/9.8	Vermelho	2	2.5/8.8
N	1	5.6	N	1	5.6
Preto	7	restantes	Preto	8	restantes

Vermelho: A colaboradora diz que o jovem adulto fez a tarefa e eu disse que não.

Itens a vermelho: 8.3 – 2x; 9.8 – 3x; 1.2 – 3x; **2.5 – 4x; 8.8 – 4x**

**Conclusão:** A discrepância no item 2.5 (toca tambor com baqueta), deve-se ao facto de nem sempre ter sido utilizado o tambor com a baqueta. A colaboradora preencheu o questionário no final da totalidade do primeiro conjunto de sessões, de modo que, não avaliando nas sessões avaliadas com a escala, é normal que surja o 'N'. A discrepância no item 8.8 (tenta alcançar um instrumento), deve-se ao facto de haver ambiguidade da questão, dado que o instrumento a que a colaboradora se referia podia não ser o mesmo que o da investigadora.

Azul: Diferença entre 2 (dado pela Leonor numa escala até 3) e 4 (dado pela investigadora numa escala até 4). Colaboradora cotou “alguma coisa” e investigadora cotou “sempre”.

Itens a azul: **9.1 – 4x; 8.9 – 3x; 3.2 – 3x; 4.1; 9.8**

**Conclusão:** Não me parece neste momento haver interesse em analisar os pontos a preto e a azul, uma vez que, apesar da diferença no valor, a ideia é a mesma: o jovem adulto fez a tarefa/atividade. Regra geral, a cotação da colaboradora foi sempre superior à da investigadora, o que parece indicar que houve um rigor maior na avaliação feita pela última. Faz sentido também, dado que a aferição de dados feita pela investigadora se fez com o auxílio dos vídeos e a da colaboradora não.

**N: Não teve oportunidade/Não foi possível medir/ Não aplicável**

Itens N: **5.6 – 6x; 7.7; 2.5**

O item 5.6 refere-se à reprodução de sons que se assemelham a palavras das canções. Ora, só os elementos P e G têm essa habilidade (oralidade), o que justifica não ter sido possível avaliar este ponto na maioria dos elementos da amostra.

Verde: o valor foi igual para a avaliação da colaboradora e da investigadora

Itens a verde: **1.1 – 4x; 1.2 – 2x; 1.3 – 6x; 2.5; 3.2; 4.1 – 6x; 4.3 – 3x; 5.1 – 4x; 5.6 – 2x; 6.4 – 4x; 7.3 – 4x; 7.6 – 6x; 7.7; 7.8 – 7x; 8.1 – 6x; 8.2 – 5x; 8.3 – 6x; 9.1 – 3x; 9.2 – 6x; 9.8 – 3x;**

**Conclusão:** Em metade (1.1, 5.1, 6.4, 7.3) ou mais de metade da amostra (1.3, 4.1, 7.6, 7.8, 8.1, 8.2, 8.3, 9.2-estes itens estão descritos mais à frente) os resultados dos questionários foram iguais aos da escala de avaliação (mediana das três sessões avaliadas). Comparando com o total de itens avaliados, comuns entre o questionário e a escala, mais de metade dos itens tiveram cotações iguais.

**1.3** Permite a mobilização do corpo pela investigadora (diminui o tónus muscular/espasticidade) – 6 em 8 elementos com igual cotação

**4.1** Reage, olhando ou virando-se ao ouvir seu nome – 6 em 8 elementos com igual cotação

**7.6** Reage, aumenta a frequência do comportamento, quando é utilizado o reforço positivo

**7.8** Mantém comportamento adequado durante as transições entre atividades – 7 em 8 elementos mantiveram comportamento adequado ao longo das sessões.

**8.1** Observa a investigadora quando esta se encontra dentro do seu campo visual – 6 em 8 elementos com igual cotação

**8.2** Sorri, em resposta à interação da investigadora – 5 em 8 elementos com igual cotação

**8.3** Sorri, em resposta à expressão facial da investigadora – 6 em 8 elementos com igual cotação

**9.2** Manifesta prazer/bem-estar com a música – 6 em 8 elementos com igual cotação; nos casos de G e de F houve diferença no valor; a cotação de G foi superior a 2 e a de F, no questionário, foi de 1 apenas.

**Conclusão:** Os itens acima descritos, comuns para mais de metade dos elementos da amostra, estão relacionados com reações positivas ao reforço por parte da investigadora, a permissão de toque e a mobilização do corpo pela investigadora, o comportamento adequado durante as sessões, contacto visual e sorrisos. Todos eles mostram evidências de bem-estar durante a sessão e para com a investigadora.

## QUESTIONÁRIOS II versus ESCALA DE AVALIAÇÃO II

### GRUPO 1

Total de itens avaliados	24	AL	Total de itens avaliados	24	F
Verde	14	1.1/1.3/3.2/3.7/4.1/4.3/6.8/7.3/7.6/7.8/8.1/8.2/8.3/9.2	Verde	11	1.1/1.2/3.2/3.7/4.3/5.6/6.8/7.8/8.8/9.2/9.4
Azul	2	7.7/8.9	Azul	1	1.3
Vermelho	0	-	Vermelho	4	7.6/8.2/8.3/9.3
N	2	2.5/5.6	N	1	2.5
Preto	6	restantes	Preto	7	restantes
Total de itens avaliados	24	M	Total de itens avaliados	24	P
Verde	18	restantes	Verde	12	1.1/1.3/3.7/4.1/4.3/5.1/5.6/6.4/6.8/7.7/7.8/9.3
Azul	0	-	Azul	0	-
Vermelho	0	-	Vermelho	0	-
N	2	2.5/5.6	N	1	2.5
Preto	4	1.2/8.8/8.9/9.4	Preto	11	restantes

### GRUPO 2

Total de itens avaliados	24	G	Total de itens avaliados	24	JP
Verde	12	1.1/1.3/3.2/3.7/4.3/6.4/7.3/8.1/8.2/8.9/9.2/9.3	Verde	22	restantes
Azul	1	7.8	Azul	0	-
Vermelho	0	-	Vermelho	0	-
N	1	2.5	N	2	2.5/5.6
Preto	10	restantes	Preto	0	-
Total de itens avaliados	24	N	Total de itens avaliados	24	V
Verde	18	restantes	Verde	16	restantes
Azul	0	-	Azul	0	-
Vermelho	0	-	Vermelho	0	-
N	2	2.5/5.6	N	2	2.5/5.6
Preto	4	1.2/7.6/8.8/9.4	Preto	6	7.6/7.8/8.2/8.3/8.9/9.3

Itens a vermelho: 0, à exceção do F. (7.6; 8.2; 8.3; 9.3)

Três destes itens estão relacionados com os sorrisos do F., e o outro com o aumento da frequência do comportamento a partir do reforço positivo. Em todos estes casos, como houve uma melhoria enorme no seu comportamento pessoal e social, a colaboradora parece ter sido mais generosa na cotação que a investigadora.

Itens a azul: 1.3; 7.7; 7.8; 8.9 (não é significativo); Itens N: 2.5 e 5.6 (ver comparação I)

## ANEXO J – CANÇÕES

Nome	Letra criada e/ou adaptada/Estratégia	Tonalidade	Compositor
<i>Olá a todos</i>	Olá a todos, bem vindos à Música; Olá a todos bem vindos, olá. Hoje é o dia de cantar e tocar; Olá a todos bem vindos, olá.	Ré Maior	Marggie
<i>Onde está</i>	Onde está o/a (nome)? Onde está o/a (nome)? [Instrução verbal cantada: e.g. levanta a mão e diz olá/faz um sorriso para mim/olha pra mim, eu estou aqui.] O/a (nome) está aqui! Nota: Nas sessões II, a melodia foi geralmente cantada em sílaba neutra.	Dó Maior	Marggie
<i>A minha machadinha</i>	Várias combinações de frases. A letra variava conforme o contexto.	Sol menor	Popular
<i>Ah! Vous dirai-je Maman</i>	É Natal nasceu Jesus, vão soar sinos de luz! Toca depressa toca devagar, toca em cima, toca em baixo/Toca aqui toca acolá, toca em qualquer lugar. É Natal nasceu Jesus, vão soar sinos de luz!	Dó Maior	Canção francesa (popular infantil)
<i>Dancing</i>	Cantar em sílaba neutra. Sugerir/incentivar movimento com os braços, ombros e mãos, de forma contínua.	Dórico	Edwin E. Gordon (Music Play)
<i>Está na hora de tocar</i> (Título original: <i>It is time for music</i> )	Está na hora de tocar Com os guizos ou o tambor. Escolhe qual queres. Este ou este? Qual gostas mais? Este ou este? Os guizos ou o tambor? Escolhe tu!	Dó Maior	Marggie
<i>Goldfish</i>	Várias combinações de frases. Movimento contínuo, com pulsação. Marcar a pulsação (contratempo, segundo tempo de cada compasso) com clics (investigadora com as mãos) ou com clics feitos com a boca (língua a bater nos dentes)-incentivar clientes a imitar.	Dórico	Beth M. Bolton (Music Play)
<i>Jingle Bells</i>	É Natal, é Natal, vamos lá tocar! Com os guizos todos juntos, vamos lá tocar! Os guizos lá pra cima, os guizos cá pra baixo, os guizos no centro, vamos lá tocar! Toca muito depressa, toca devagarinho, toca como quiseres, vamos lá tocar! É Natal, é Natal, vamos lá tocar! Com os guizos todos juntos, vamos lá tocar!	Dó Maior	James Lord Pierpont
<i>Olha p'ra mim</i> (título adaptado) <i>Plão, Plem, Plim</i>	Olha pra mim, eu tenho um tambor. Queres tocar? Repete igual a mim. Plão, plão, plão, pam-pa-ram-pam-pam Pega no sino e faz plão, plão, plão; Plim, plim, plim, pi-pi-rim-pim-pim Tenta lá pegar/é a tua vez e faz/de tocar plim, plim, plim. Atividade introduzida no segundo conjunto de sessões.	Dó Maior	Ryan Judd
<i>Vem tocar comigo</i> (título original: <i>Vem bater o pé</i> )	Vem tocar comigo, olarilolé! Toca toca sem parar, olarilolé!	Fá Maior	Jos Wuytack
<i>Comptine d'une autre été: l'après midi</i>	-	Mi menor	Yann Tiersen
<i>Concerto para</i>	-	Mib Maior	Mozart

<i>trompa nº 3, Kv. 447</i> (1ª and.)			
<i>Fur Alina</i>	-	Si menor	Arvo Part
<i>Prelúdio e fuga nº 1, BWV 846</i>	-	Dó Maior	Bach
<i>Primavera (4 Estações)</i>	-	Mi Maior	Vivaldi
<i>Sinfonia nº 35 (4ª and.)</i>	-	Ré Maior	Mozart
<i>The Aquarium</i>	-	Lá menor	Saint-Saëns
<i>Carnaval dos Animais</i>	-	Lá menor	Michael Nyman
<i>The heart asks pleasure first</i>	-	Sol Maior	Saint-Saëns
<i>The Swan</i>	-	Fá Maior	António Pinho Vargas
<i>Carnaval dos Animais</i>	-		
<i>Tom Waits</i>	-		
<hr/>			
<i>A todos um bom Natal</i>	-	Ré Maior	Popular
<i>À volta do pinheiro</i>	-	Dó Maior	Johnny Marks
<i>Blue Suede Shoes</i>	Instrumental		Elvis Presley
<i>Filhos da nação</i>	-	Dó Maior	Quinta do Bill
<i>Fungagá da Bicharada</i>	-		Barata Moura
<i>Ob-la-di Ob-la-da Walzes</i>	Instrumental	Lá Maior Várias	Beatles J. Strauss
<hr/>			
<i>As três galinhas</i>	Música, letra e imagem.	Dó Maior	ECM
<i>Loja do Mestre André</i>	Introduzido no segundo conjunto de sessões.	Sol Maior	DVD Karaoke
<i>Três Animais</i>		Dó Maior	
<i>Simpáticos</i>			
<hr/>			
<i>Adeus</i>	Adeus à/ao (nome) Adeus à/ao (nome) A música vai terminar, adeus!	Dó Maior	Marggie
<i>Obrigada por estares aqui</i> (melodia da canção <i>As três galinhas</i> ; título original: <i>Ah! Vous dirai-je, Maman</i> )	Adeus (nome), adeus a ti Obrigada por estares aqui! Olha pra mim e dá-me a mão Vamos acenar nesta canção. Adeus (nome), adeus a ti Obrigada por estares aqui! Alteração da letra conforma as instruções pretendidas para cada jovem adulto.	Dó Maior	Canção francesa (popular infantil)
<i>Adeus a todos</i> (título original: <i>Auld Lang Syne</i> )	Chegou a hora de acabar A sessão de música. Adeus a todos, fiquem bem A sorrir com o coração!	Dó Maior	Popular Inglesa/ Americana

## ANEXO K – PARTITURAS

### "Olá a todos"

8

16

O - lá - a - to - dos - bem - vin - dos - á - mú - si - ca! - O - lá - a - to - dos - em -  
vin - dos - o - lá! - Ho - je - é - o - di - a - de - can - tar - e - to - car, - o - lá - a - to - dos - bem -  
vin - dos - o - lá!

Detailed description: This is a musical score for the song "Olá a todos". It is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The score consists of three staves. The first staff contains the first line of music, with lyrics "O - lá - a - to - dos - bem - vin - dos - á - mú - si - ca! - O - lá - a - to - dos - em -". The second staff starts with a measure rest of 8 measures, followed by the second line of music, with lyrics "vin - dos - o - lá! - Ho - je - é - o - di - a - de - can - tar - e - to - car, - o - lá - a - to - dos - bem -". The third staff starts with a measure rest of 16 measures, followed by the third line of music, with lyrics "vin - dos - o - lá!". The score ends with a double bar line.

### "Onde está"

4

Onde é que está o (no - me)? Onde é que está o (no me)? Faz  
um sor ri so pa ra mim! O (no me) está a qui!

Detailed description: This is a musical score for the song "Onde está". It is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The score consists of two staves. The first staff contains the first line of music, with lyrics "Onde é que está o (no - me)? Onde é que está o (no me)? Faz". The second staff starts with a measure rest of 4 measures, followed by the second line of music, with lyrics "um sor ri so pa ra mim! O (no me) está a qui!". The score ends with a double bar line.



## "Obrigada por estares aqui"

A deus (nome) a deus a ti! O - bri - gada por

estares a qui! Olha para mim e dá - mea mão, vamos ace - nar nes

ta - can - ção. A deus (nome) a deus a ti! O bri gada por

estares a qui!

## "Adeus a todos"

Che - gou - a - ho - ra - dea - ca - bar - a - ses - são - de - mú - si - ca. - A - deus - a - to - dos, -

fi - quem - bem, - a - sor - rir - com - co - ra - ção!